

O Desenvolvimento de Capacidades de Leitura a partir de Diferentes Tipos de Texto

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo e no
Ensino Secundário, área de especialização em Ensino de Inglês e
Francês**

Julho, 2011

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, área de especialização em Ensino de Inglês e de Francês, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, e da Professora Doutora Maria Teresa Almeida, Professora Associada do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento aos meus orientadores da Escola Secundária Quinta do Marquês, Dr.^a Julieta Lopes e Dr. Joaquim Gonçalves, pela simpatia com que me receberam desde o primeiro dia e pelo grande apoio que me deram ao longo do estágio.

Gostaria de agradecer à Prof.^a Doutora Ana Matos, pela sua disponibilidade para esclarecer as minhas dúvidas e pelas úteis sugestões que me deu ao longo das diferentes etapas do trabalho que desenvolvi.

Agradeço ainda à Dr.^a Danielle Place pelo apoio prestado durante este ano de estágio.

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LEITURA A PARTIR DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTO

DEVELOPING READING SKILLS USING DIFFERENT TYPES OF TEXT

JOANA ALEXANDRA VAZ TEIXEIRA

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua estrangeira, leitura intensiva, capacidades de leitura

KEYWORDS: FLT, intensive reading, reading skills

Neste relatório, descrevo e reflecto criticamente sobre as várias etapas do trabalho que realizei como professora estagiária de inglês e francês na Escola Secundária Quinta do Marquês. Este trabalho centrou-se no ensino/aprendizagem da leitura (intensiva) e serviu dois objectivos principais: expor os alunos a vários tipos de texto e desenvolver as capacidades de leitura mencionadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

In this report, I describe and critically reflect on the various steps of the work that I have carried out as a trainee teacher of English and French at Escola Secundária Quinta do Marquês. This work focused on the teaching and learning of (intensive) reading and served two main purposes: to expose students to various types of text and to develop the reading skills mentioned in the *Common European Framework of Reference for Languages*.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I: O contexto de trabalho | 3 |
| I. 1. A Escola Secundária Quinta do Marquês | 3 |
| I. 2. Os orientadores..... | 4 |
| I. 3. As turmas..... | 6 |
| Capítulo II: A observação como ponto de partida para a reflexão | 8 |
| II. 1. As etapas do processo de observação | 9 |
| II. 2. A observação das aulas de inglês | 10 |
| II. 3. A observação das aulas de francês | 13 |
| Capítulo III: O processo de planificação de tarefas de leitura..... | 17 |
| III. 1. A definição de objectivos e de capacidades a desenvolver..... | 17 |
| III. 2. A selecção de textos | 22 |
| III. 2. 1. A importância do uso de textos autênticos | 22 |
| III. 2. 2. Os critérios de selecção de textos | 23 |
| III. 2. 3. O uso de diferentes tipos de texto | 25 |
| III. 3. A elaboração de actividades de leitura | 26 |
| III. 3. 1. As questões | 26 |
| III. 3. 2. Outro tipo de actividades | 28 |
| III. 4. O problema do vocabulário e as soluções encontradas | 29 |
| III. 5. As formas de abordar a dimensão cultural dos textos | 30 |
| III. 6. A estrutura das tarefas de leitura..... | 32 |
| III. 6. 1. A fase de pré-leitura | 33 |
| III. 6. 2. A fase de leitura..... | 34 |
| III. 6. 3. A fase de pós-leitura..... | 35 |
| Capítulo IV: O lugar da leitura nas planificações de unidade | 36 |

| | |
|--|----|
| Capítulo V: A execução das aulas de leitura | 38 |
| V. 1. Os papéis do professor | 38 |
| V. 2. As aulas de inglês | 40 |
| V. 2. 1. As dificuldades | 41 |
| V. 2. 2. As actividades bem sucedidas..... | 42 |
| V. 2. 3. Análise dos comentários dos alunos | 43 |
| V. 3. As aulas de francês | 44 |
| V. 3. 1. As dificuldades | 44 |
| V. 3. 2. As actividades bem sucedidas..... | 46 |
| V. 3. 3. Análise dos comentários dos alunos | 47 |
| Capítulo VI: As actividades extra-curriculares e projectos | 48 |
| VI. 1. O projecto de leitura de inglês | 48 |
| VI. 2. O questionário sobre cultura norte-americana | 50 |
| VI. 3. A visita de estudo ao Cinema São Jorge | 51 |
| VI. 4. A exposição da francofonia | 51 |
| Capítulo VII: A avaliação..... | 53 |
| VII. 1. Os instrumentos de avaliação | 53 |
| VII. 2. A definição de critérios de avaliação | 55 |
| VII. 3. Análise de resultados | 57 |
| Conclusão..... | 59 |
| Bibliografia | 61 |
| Anexo 1 | i |
| Anexo 2 | ii |
| Anexo 3 | iv |
| Anexo 4 | v |
| Anexo 5 | vi |

| | |
|----------------|---------|
| Anexo 6 | ix |
| Anexo 7 | xii |
| Anexo 8 | xiii |
| Anexo 9 | xv |
| Anexo 10 | xvi |
| Anexo 11 | xvii |
| Anexo 12 | xix |
| Anexo 13 | xxi |
| Anexo 14 | xxii |
| Anexo 15 | xxvi |
| Anexo 16 | xxix |
| Anexo 17 | xxx |
| Anexo 18 | xxxiii |
| Anexo 19 | xxxv |
| Anexo 20 | xxxviii |
| Anexo 21 | xl |
| Anexo 22 | xlii |
| Anexo 23 | xliii |
| Anexo 24 | xliv |
| Anexo 25 | xlvi |
| Anexo 26 | xlvi |
| Anexo 27 | xlix |
| Anexo 28 | lii |
| Anexo 29 | liii |
| Anexo 30 | lv |
| Anexo 31 | lvii |

| | |
|----------------|---------|
| Anexo 32 | lviii |
| Anexo 33 | lxii |
| Anexo 34 | lxiv |
| Anexo 35 | lxvi |
| Anexo 36 | lxviii |
| Anexo 37 | lxix |
| Anexo 38 | lxxi |
| Anexo 39 | lxxiii |
| Anexo 40 | lxxiv |
| Anexo 41 | lxxv |
| Anexo 42 | lxxvi |
| Anexo 43 | lxxvii |
| Anexo 44 | lxxviii |
| Anexo 45 | lxxx |
| Anexo 46 | lxxxi |
| Anexo 47 | lxxxii |
| Anexo 48 | lxxxiv |
| Anexo 49 | lxxxvi |
| Anexo 50 | lxxxvii |
| Anexo 51 | xcí |
| Anexo 52 | xciii |
| Anexo 53 | xcv |
| Anexo 54 | xcvi |
| Anexo 55 | xcvii |
| Anexo 56 | xcix |
| Anexo 57 | ci |

Anexo 58 civ

Anexo 59 cv

Anexo 60 cvii

Anexo 61 cviii

Anexo 62 cix

Anexo 63 cxii

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das competências fundamentais da língua e tem, por isso, um lugar importante no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta competência permite ao estudante aceder a ideias, informações e conhecimento comunicados em textos escritos por pessoas que se encontram afastadas de si no espaço e no tempo. Assim, através da leitura, poderá alargar os seus horizontes e conhecer diferentes perspectivas sobre o mundo. Além de ser essencial para o seu desenvolvimento pessoal, a leitura é uma competência fundamental para os estudantes que pretendem viajar, trabalhar ou estudar em países estrangeiros, onde serão confrontados com diferentes tipos de texto que necessitarão de compreender. Mesmo aqueles que decidem ingressar em cursos superiores, em Portugal, precisarão de dominar esta competência, uma vez que hoje, nos cursos das mais diferentes áreas, é exigido que os alunos façam leituras em língua estrangeira, sobretudo, em inglês. Devido à importância da leitura, no meu estágio, propus-me realizar um trabalho centrado no desenvolvimento de capacidades de leitura (*reading skills*) a partir de um repertório variado de textos.

O meu estágio foi realizado na Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), em Oeiras, onde trabalhei com uma turma de 7º ano, que estava a dar os seus primeiros passos na aprendizagem do francês, e uma turma de 12º ano, que estava no seu oitavo e último ano de aprendizagem de inglês. Como as metas de aprendizagem definidas, o nível de proficiência e as idades dos alunos eram acentuadamente diferentes nestas duas turmas, o trabalho que desenvolvi com cada uma delas foi forçosamente diferente. Todavia, este foi orientado por dois objectivos comuns: promover o desenvolvimento de diferentes capacidades de leitura e proporcionar aos alunos a oportunidade de lerem vários tipos de texto com características e funções distintas.

O termo leitura, conceito central neste trabalho, é frequentemente usado em diferentes acepções. Quando aplicado ao contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o termo é, por vezes, entendido como sinónimo de leitura em voz alta. Por este motivo, importa clarificar que, neste trabalho, à semelhança do que acontece na literatura especializada (cf. Hudson, 2007; Nuttall, 2005; Urquhart & Weir, 1998), a leitura é entendida como um processo em que o leitor activamente processa e constrói o significado do texto (escrito). Este complexo processo envolve diferentes capacidades. Actualmente, como é notado por Urquhart & Weir (*ibid.*: 90-91) e Hudson (2007: 84-103), existem várias taxonomias de capacidades de leitura, não havendo um consenso

em torno do seu conteúdo e da terminologia usada. A fim de ultrapassar a dificuldade gerada por esta falta de consenso, optei por adoptar a terminologia usada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*, o documento que orienta o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa.

Durante o estágio, trabalhei as capacidades referidas no *QECRL* através da leitura intensiva e optei por não desenvolver a leitura extensiva. A leitura intensiva envolve a leitura de textos curtos, geralmente guiada por uma tarefa que é executada na sala de aula sob a orientação do professor, tendo como principal função fornecer aos estudantes oportunidades para desenvolverem diferentes capacidades de leitura, que poderão usar com outros textos de modo autónomo. Por oposição, a leitura extensiva consiste na leitura de textos longos fora da sala de aula, tendo como objectivos centrais incentivar os estudantes a lerem autonomamente e por prazer e, assim, favorecer o desenvolvimento de hábitos de leitura. Como as características da leitura intensiva são mais adequadas aos objectivos do trabalho que me propus realizar, no meu estágio, centrei-me neste tipo de leitura.

As diferentes dimensões do trabalho que desenvolvi, as reflexões críticas que este me suscitou e os fundamentos teóricos das opções tomadas ao longo do estágio serão apresentados no presente relatório, o qual se encontra dividido em sete capítulos. No primeiro capítulo, caracterizarei o contexto em que realizei o estágio. Em seguida, no segundo capítulo, farei uma reflexão crítica sobre a observação das aulas de inglês e francês, focando os aspectos que se revelaram mais importantes para a elaboração e execução do meu trabalho. No capítulo seguinte, analisarei o processo de planificação de tarefas de leitura e justificarei as opções tomadas. Posteriormente, explicarei o lugar que a leitura ocupou nas planificações de unidade que elaborei e a forma como a integrei com as outras competências. O quinto capítulo centrar-se-á na reflexão sobre as aulas que leccionei. O sexto capítulo será dedicado à descrição das actividades extra-curriculares e projectos desenvolvidos. Por fim, no último capítulo, apresentarei os instrumentos de avaliação que usei e analisarei os resultados obtidos.

Deste modo, mais do que simplesmente descrever o que fiz, neste relatório, pretendo reflectir sobre as várias componentes do meu trabalho e explicar, de forma fundamentada, como articulei a teoria e a prática ao longo deste ano de estágio, em que dei os meus primeiros passos no ensino. Espero que, assim, este relatório possa retratar todas as dimensões do percurso de aprendizagem que o estágio me permitiu efectuar.

Capítulo I: O contexto de trabalho

Depois de ter adquirido os conceitos e terminologia centrais no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras durante o primeiro ano de Mestrado, o estágio representou a oportunidade de aplicar a teoria à prática de ensino. A fim de escolher os métodos e procedimentos que iria usar e definir os objectivos específicos a atingir com cada turma, assim que iniciei o estágio, estabeleci como prioridade caracterizar a escola e as turmas com que iria desenvolver o meu trabalho. Dado que no ensino não existem receitas prontas a aplicar em todas as situações, esta análise do contexto revelou-se essencial para me ajudar a seleccionar as estratégias que eram mais adequadas ao contexto em que estava inserida e que, consequentemente, poderiam tornar o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. A caracterização da escola e das turmas que me foram atribuídas constitui, por isso, o ponto de partida deste relatório.

I.1. A Escola Secundária Quinta do Marquês

O meu estágio foi realizado numa escola que até então desconhecia – a Escola Secundária Quinta do Marquês. Esta situa-se num bairro residencial de classe média da cidade de Oeiras. Historicamente ligada à figura do Marquês de Pombal, a cidade vira-se hoje para a ciência e tecnologia, acolhendo sedes de grandes empresas ligadas à informática e telecomunicações, como a Microsoft ou a Nokia, assim como instituições que se dedicam à investigação, como o Instituto Gulbenkian de Ciência ou a Estação Agronómica Nacional. Percebe-se, por isso, que, segundo um estudo da Marktest (2007), Oeiras seja o município com a mão-de-obra mais qualificada do país. Assim, a escola em que realizei o estágio está inserida numa comunidade com um bom nível de escolaridade, que, de uma maneira geral, valoriza a educação.

Inaugurada em 1993, a escola Quinta do Marquês é uma escola pequena, que possui instalações bem conservadas e espaços exteriores arborizados. Actualmente, a escola integra cerca de cem docentes, dos quais 80% pertencem ao quadro, e acolhe aproximadamente mil alunos, que estão distribuídos por 39 turmas (Escola Secundária Quinta do Marquês, 2009b). Os alunos que frequentam esta escola têm um bom comportamento e uma boa média de aproveitamento. Em 2009, por exemplo, a média de aproveitamento no ensino básico foi de 3,87 e no ensino secundário de 15,16 (Escola Secundária Quinta do Marquês, 2009a). Estes alunos vivem no bairro Quinta do

Marquês e em localidades próximas. Em geral, provêm de famílias de classe média e maioria dos seus pais tem formação superior. Os pais têm, por isso, elevadas expectativas para os seus filhos e são exigentes com o trabalho produzido pela escola.

A fim de responder de uma forma mais eficaz às necessidades e expectativas da comunidade envolvente, a escola assinou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação, que dá à direcção mais poder para tomar decisões nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro e, assim, melhor gerir a escola de acordo com o seu projecto educativo.

Como a maioria dos seus alunos pretende ingressar no ensino superior, a oferta educativa da escola Quinta do Marquês centra-se nos cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos, existindo apenas um curso profissionalizante na área de multimédia.

No sentido de proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, a escola elege a promoção de actividades extra-curriculares como uma das suas prioridades. Por isso, a escola Quinta do Marquês tem uma oferta diversificada de clubes e ateliês e, ao longo do ano lectivo, os professores promovem um vasto leque de actividades de complemento educativo.

Por se inserir num meio socioeconómico favorecido, ter bons níveis de aproveitamento e um projecto educativo sólido, a escola Quinta do Marquês goza de uma boa reputação. Nesta escola em que os alunos têm um bom nível de conhecimentos e os problemas de disciplina são a excepção e não a regra, encontrei condições favoráveis e estimulantes para dar os meus primeiros passos no papel de professora.

I.2. Os orientadores

As duas figuras centrais do percurso de aprendizagem que realizei na escola Quinta do Marquês foram os meus orientadores: Dr.^a Julieta Lopes, orientadora de francês, e Dr. Joaquim Gonçalves, orientador de inglês. Eles ajudaram-me a fazer a transição do mundo da teoria para o mundo da prática de ensino, dando-me a conhecer a escola e o seu funcionamento e partilhando comigo a sua maneira de ver os complexos processos que têm lugar na sala de aula.

Apesar da minha falta de experiência, os meus orientadores nunca procuraram dar-me receitas ou impor a sua forma de ver as coisas. Pelo contrário, deram-me espaço para explorar, experimentar caminhos diferentes e trabalhar com autonomia. Assim, em vez de receber e seguir passivamente receitas impostas do exterior, no meu estágio, pude activamente experimentar, descobrir e reflectir, o que me permitiu chegar às minhas próprias conclusões sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras com base na minha experiência. Neste processo de descoberta que foi o estágio, os meus orientadores tiveram como função facilitar e guiar a minha aprendizagem e apoiar-me nas diferentes vertentes da minha intervenção na escola. Deste modo, ao longo do estágio, construímos uma relação colaborativa, que me ajudou a sentir mais confiante e apoiada no papel de professora estagiária.

As nossas reuniões semanais foram importantes para planificar o meu trabalho. Nestas reuniões, definíamos os temas e conteúdos que teria de abordar nas minhas aulas, discutíamos as planificações e analisávamos as aulas que leccionava. Destas conversas surgiram ideias e sugestões que me ajudaram a melhorar o meu trabalho. Particularmente, no início do estágio, quando ainda não conhecia muito bem as características dos alunos e a forma como respondiam a determinadas actividades, foi muito útil poder contar com os comentários de pessoas com uma vasta experiência de ensino, visto que me permitiu antecipar as dificuldades que poderia encontrar ao aplicar o que havia planificado e melhorar as minhas propostas de trabalho.

Muitas vezes, aproveitámos também estas reuniões para falarmos sobre assuntos relacionados com as turmas e a direcção de turma que acompanhava. Estas conversas e as experiências que foram partilhando comigo ao longo do estágio permitiram-me ficar a par das tarefas do director de turma e perceber melhor as diferentes funções do professor e os desafios que enfrenta no seu quotidiano.

No sentido de me ajudarem a compreender o funcionamento da escola, os meus orientadores procuraram explicitar o conjunto de regras e códigos, muitas vezes implícitos, que constituem a “cultura da escola” e envolver-me na vida da escola, convidando-me a acompanhar uma direcção de turma e a participar em reuniões de departamento e em conselhos de turma. Isto permitiu-me conhecer a escola por dentro e facilitou a minha integração.

Assim, durante o estágio, acompanhei os meus orientadores nas diferentes vertentes do seu trabalho. No lugar de ver neles modelos a imitar, vi-os como exemplos

de professores experientes que me poderiam dar úteis sugestões e apontar caminhos, cabendo-me, contudo, a tarefa de, autónoma e criticamente, escolher e traçar os meus próprios caminhos e encontrar a minha “voz” enquanto professora.

I.3. As turmas

Durante o estágio, tive a oportunidade de trabalhar com turmas de níveis muito diferentes, o que tornou a minha experiência mais enriquecedora.

Em inglês, trabalhei com uma turma do 12º ano de escolaridade. Esta era composta por alunos de duas turmas do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia, que escolheram inglês como disciplina opcional. No total, a turma tinha vinte e dois alunos com uma média de idades de dezassete anos, dos quais quinze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Tal como a maioria dos alunos da Escola Secundária Quinta do Marquês, estes alunos pertenciam a famílias de classe média e grande parte dos seus pais tinham estudos superiores¹. De facto, 50% dos pais e 86% das mães tinham, pelo menos, o grau de licenciatura. O nível de escolaridade dos pais era elevado, o que tinha reflexos nas perspectivas futuras dos alunos. 82% deles pretendia prosseguir estudos superiores e apenas 18% ainda não sabia o que ia fazer após a conclusão do ensino secundário.

Estes alunos tinham um bom comportamento e aproveitamento. Em geral, a turma era participativa e organizada, havendo, contudo, flutuações no seu rendimento e comportamento, sobretudo, em época de testes. O seu nível de inglês era avançado e, por isso, no primeiro período, por exemplo, a turma teve uma média de aproveitamento de 16,2 valores.

Os alunos tinham interesses variados. Para ocupar os seus tempos livres, 79% dos alunos liam, 86% faziam desporto, 79% viam televisão, 86% ouviam música e 86% usavam o computador. A leitura estava, assim, presente nas suas vidas.

Como os alunos tinham um nível avançado de inglês e um bom capital de conhecimento, nesta turma, o meu desafio era trazer tarefas e textos complexos, que pudessem ser motivantes e desafiantes para os alunos e os ajudassem a desenvolver ainda mais o seu nível de inglês.

¹ Os dados apresentados na caracterização das turmas quer de inglês quer de francês foram obtidos através da consulta dos inquéritos aplicados pelos directores de turma no início do ano lectivo.

Em francês, trabalhei com uma turma de 7º ano e observei também uma aula por semana de duas turmas de 8º ano.

As turmas de 8º ano tinham características idênticas. As duas eram compostas por 27 alunos com uma média de idades de 13 anos. Estes encontravam-se no segundo ano de aprendizagem de francês. A observação das aulas destas turmas permitiu-me compreender as diferenças que existiam relativamente ao 7º ano, o nível de iniciação.

A turma de 7º ano, a minha turma principal, era constituída por 26 alunos com uma média de idades de 12 anos, dos quais metade era do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Estes alunos eram de famílias de classe média, que tinham um nível de escolaridade elevado. Efectivamente, 70% dos pais e 60% das mães tinham, pelo menos, o grau de licenciatura. Talvez, por isso, os projectos para o futuro de 98% dos alunos passavam pelo ingresso no ensino superior.

A turma tinha um bom aproveitamento a francês. No segundo período, por exemplo, a sua média de aproveitamento foi de 3,9 e nenhum aluno teve um nível negativo. Apesar de, no início do ano lectivo, serem um pouco agitados, à medida que se foram habituando às regras da escola Quinta do Marquês, os alunos passaram a ter um comportamento melhor e a participar nas aulas de maneira mais organizada, tornando-se fácil trabalhar com eles.

Os alunos desta turma tinham interesses muito variados. Para ocuparem os seus tempos livres, 70% liam, 80% viam televisão, 80% faziam desporto, 18% usavam o computador e 10% ouviam música. Deste modo, a leitura era um dos seus principais interesses. De resto, era evidente que a leitura era uma actividade muito motivante para alguns alunos, já que traziam para a escola os seus livros para lerem durante os intervalos e, por vezes, mesmo durante as aulas, o que, evidentemente, era repreendido pelos professores. Pareceu-me, por isso, que trabalhar a leitura com estes alunos seria uma boa forma de os motivar a aprender francês.

Em conclusão, durante o estágio que realizei na escola Quinta do Marquês, tive a experiência de trabalhar com turmas de níveis muito diferentes, uma no início da aprendizagem do francês e outra no último ano de aprendizagem do inglês. Apesar das diferenças, considero que o tema do meu trabalho se adequou às duas turmas, visto que os alunos destas turmas pareciam ter motivação para a leitura e revelavam ter vontade de ingressar no ensino superior, onde, como comecei por referir na introdução, o

domínio de capacidades de leitura em língua estrangeira é, em muitos casos, um requisito. Naturalmente, devido às evidentes diferenças de nível de proficiência e de maturidade dos alunos, as estratégias que defini para desenvolver as suas capacidades de leitura foram diferentes.

Capítulo II: A observação como ponto de partida para a reflexão

Antes de assumir o papel de professora, tive a oportunidade de me familiarizar com a cultura da sala de aula e descobrir os processos que aí têm lugar através da observação das aulas das turmas com que ia trabalhar. Livre da preocupação de ensinar e gerir a turma, nesta fase, pude observar a aula de múltiplas perspectivas, reflectir e estabelecer relações entre a teoria, que eu dominava, e a prática, que estava então a descobrir.

Apesar de não ter qualquer experiência de ensino, a sala de aula não era um espaço desconhecido para mim. Por isso, entrei neste espaço com expectativas, quer conscientes quer inconscientes, sobre o que ali se deveria passar, fruto da minha experiência enquanto aluna e da minha formação. Naturalmente, estas expectativas influenciaram a minha observação, já que, como explica Nunan, “our preconceptions about what goes on in the classroom will determine what we see. It is extremely difficult (some would say impossible) to go into a classroom and simply observe what is there in an objective way without bringing to the observation prior attitudes and beliefs” (Nunan, 1989: 76).

Embora não seja objectiva e neutra, a observação constitui um importante instrumento de aprendizagem na formação do professor. Segundo Ruth Wajnryb, a observação tem duas funções: “it helps teachers gain a better understanding of their own teaching, while at the same time refines their ability to observe, analyse and interpret, an ability which can also be used to improve their own teaching” (Wajnryb, 2009: 7). Além disto, ao ajudar o professor a reflectir sobre a prática de ensino e os seus pressupostos, a observação permite-lhe confrontar e, eventualmente, modificar ideias feitas e melhorar a sua prática de ensino. Por constituir um ponto de partida para a reflexão, a observação constitui uma das fontes de desenvolvimento do professor e, como se verá neste capítulo, revelou-se determinante no meu percurso de crescimento enquanto professora e na preparação do meu trabalho.

II.1. As etapas do processo de observação

Como as salas de aula são espaços complexos em que muitos processos co-ocorrem e se sobrepõem, observar não é uma tarefa fácil e, por isso, a observação tem que ser preparada e efectuada com método. No estágio, seguindo as propostas de Wajnryb (2009), estruturei a minha observação em três etapas: preparação, observação e reflexão.

Na etapa de preparação, seleccionava um aspecto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que me gerava dúvidas ou que considerava importante para o meu trabalho como foco da observação, definia os seus objectivos e escolhia o método de recolha de dados mais adequado. Em muitos casos, usei tarefas de observação propostas por Wajnryb (*Ibid.*), adaptando-as, por vezes, às minhas necessidades. A fim de satisfazer os meus objectivos, criei ainda algumas tarefas de observação originais. No processo de elaboração destas tarefas, procurei antecipar todos os dados de que necessitaria para fazer uma observação o mais completa possível. Com base nisto, tentei criar tarefas que fossem, ao mesmo tempo, estruturadas e suficientemente flexíveis para que eu pudesse incluir elementos relevantes, que não tinha previsto encontrar na fase de preparação da observação.

O uso deste tipo de instrumentos de recolha de dados facilitou o meu trabalho na fase de observação, já que me permitiu centrar-me num aspecto particular do ensino/aprendizagem e me libertou da pressão de formar uma opinião no decorrer da aula. A análise e a interpretação só foram feitas depois da aula, com base em todos os dados recolhidos.

A reflexão foi a etapa mais importante deste processo de observação. Nesta etapa, analisei os dados recolhidos e as experiências vividas na sala de aula e, assim, pude reflectir sobre a prática de ensino e os seus pressupostos. Este processo levou-me a estabelecer pontes entre a teoria e a prática e a compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem. Simultaneamente, através da reflexão aprofundei o meu conhecimento sobre as características e necessidades das turmas com que ia trabalhar. Deste modo, a observação e a reflexão por ela suscitada ajudaram-me a tomar decisões mais fundamentadas e a tornar a minha prática de ensino mais eficaz.

II.2. A observação das aulas de inglês

A fim de tornar a experiência de observação mais enriquecedora, optei por usar um leque alargado de tarefas de observação nas aulas de inglês da minha turma de 12º ano, que me permitiram reflectir sobre vários elementos do ensino/aprendizagem de inglês. Os aspectos que investiguei através das tarefas de observação foram: os padrões de interacção, o questionamento (“questioning”), a participação dos alunos, a leitura, o feedback, a correcção de erros e o comportamento dos alunos. Destas tarefas as que se revelaram mais úteis para o trabalho que desenvolvi com a turma foram as tarefas sobre a leitura e o questionamento. É por isso que aqui apenas aprofundarei a análise e reflexão que estas me suscitaram.

A tarefa de observação sobre a leitura (ver anexo 2) permitiu-me analisar como esta capacidade era trabalhada nas aulas de inglês. Pelo facto de o meu trabalho se centrar no desenvolvimento de capacidades de leitura a partir de diferentes tipos de texto, na análise que fiz a partir dos dados recolhidos, procurei caracterizar os tipos de texto usados, identificar as capacidades trabalhadas, analisar as actividades propostas e a forma como os alunos as executam. Esta análise foi fundamental para o meu trabalho, visto que me ajudou a tomar consciência de questões práticas associadas à leitura. Ao mesmo tempo, permitiu-me perceber a experiência de leitura que os alunos tinham e pensar como poderia complementá-la, a fim de a tornar mais rica.

A partir da análise dos dados recolhidos em várias aulas, verifiquei que, embora o professor também utilizasse tarefas de leitura criadas por si, a leitura era predominantemente trabalhada através do manual. À semelhança de outros manuais do 12º ano, o manual *Link Up* (Martins & Rodrigues, 2009), adoptado pela escola, oferece uma variedade reduzida de textos. O texto literário está praticamente ausente deste manual, havendo apenas alguns poemas esparsamente distribuídos pelas suas páginas. Privilegia-se aqui o uso de textos não literários, geralmente, retirados de sites, como Wikipedia, BBC ou Encarta. Por serem provenientes do mesmo tipo de fonte (extremamente acessível aos alunos), os textos do manual não suscitam a curiosidade ou a descoberta de outras fontes a que os alunos pudessem ter mais dificuldade em aceder e impedem que os alunos contactem com textos com diferentes características.

Os textos deste tipo de fonte têm uma função informativa e um estilo neutro e objectivo, constituindo o que Zarate (1995: 25) designa por documentos denotativos. Por outras palavras, estes são documentos que se limitam a mostrar factos e que, ao

contrário de documentos conotativos como o texto literário, não têm diferentes camadas de significado, nem elementos subjectivos, pois tudo é explícito e objectivo. Estes documentos deixam, assim, pouca margem para interpretações e especulações sobre o seu significado. Por este motivo, os textos do manual servem de base a actividades de leitura centradas na compreensão da sua informação factual, sendo raras as actividades que convidam os alunos a interpretar os textos, a ir para além do que é explícito.

A escolha de textos e as actividades propostas pelo manual não proporcionam aos alunos oportunidades para desenvolverem diferentes capacidades de leitura. A análise das actividades que acompanham os textos mostra que, além de trabalhar pouco a capacidade interpretativa dos alunos, o manual não os ajuda a desenvolver capacidades igualmente importantes, como *skimming* (i.e. leitura rápida do texto para o compreender globalmente) e a previsão (i.e. capacidade de formular hipóteses sobre o texto). Como não inclui actividades de pré-leitura, o manual não incentiva o aluno a formular hipóteses e a ter um propósito de leitura que não seja responder às questões de compreensão sobre dados específicos do texto, o que pode tornar a leitura desmotivante.

Assim, a falta de variedade de textos e actividades, assim como a excessiva ênfase na objectividade empobrecem a experiência de leitura proporcionada aos alunos. Longe de serem exclusivos deste manual, o estilo objectivo e a sub-representação da subjectividade são características transversais à maioria dos manuais. Como nota Risager (1991: 191), “many features of recent textbooks can be ascribed to this trend: fragmentation, objectivisation and interest in the bright surface, the absence of expressed values and personal feelings, and the lack of historical perspective”.

Esta análise do manual e a constatação de que as suas insuficiências são comuns a outros manuais permitiu-me ver que o contributo do professor é determinante para tornar a experiência de aprendizagem dos alunos mais rica e mais completa. Nas aulas que observei, para colmatar as insuficiências do manual, o professor da turma elaborava tarefas de leitura originais, que permitiam aos alunos ler textos mais complexos e longos e desenvolver certas capacidades que são pouco trabalhadas pelo manual, como a interpretação ou *skimming*. Paralelamente, quando o orientador usava o manual procurava enriquecer as tarefas de leitura aí propostas introduzindo o tema dos textos, colocando questões oralmente ou estimulando o debate sobre o seu tema antes ou após a leitura.

Contudo, como, de um modo geral, os textos do manual são muito áridos, não se prestam facilmente ao desenvolvimento da capacidade de interpretação e do sentido crítico dos alunos, objectivos centrais do programa de inglês no ensino secundário (Ministério da Educação, 2003: 6-7). Por isso, e apesar dos esforços do professor, a identificação de informações específicas do texto acabou por ser a capacidade mais trabalhada nas aulas desta turma.

Ao analisar o comportamento dos alunos nas aulas de leitura, verifiquei que estes reagem de forma diferente aos vários tipos de tarefas. Quando trabalhavam com o manual, liam e executavam as tarefas rapidamente sem a ajuda do professor e, na fase de correcção, a maioria dos alunos respondia correctamente, o que indica que as tarefas eram pouco desafiantes para estes alunos com um nível avançado de inglês. Em contraste, quando liam textos mais complexos, demoravam mais tempo a executar as tarefas e colocavam várias questões ao professor sobre o texto. Pelo facto de terem mais dúvidas e de o texto, por vezes, lhes suscitar interpretações diferentes, era com este tipo de tarefas que se produzia maior discussão sobre o texto e se explorava os caminhos que levavam os alunos a dar determinadas respostas. Indo ao encontro do que muitos teóricos defendem (cf. Nuttall, 2005; Gavelek & Raphael, 1996; Sandora *et al.*, 1999), a experiência que vivi nestas aulas mostrou-me que, nas tarefas de leitura, esta discussão é fundamental, visto que, em vez de simplesmente testar, esta favorece a compreensão e a interpretação do texto.

Através da observação apercebi-me que tanto as perguntas quanto o modo como o professor reage às respostas dos alunos determinam a eficácia da discussão que tem lugar na sala de aula. Como a forma como o professor gere o questionamento é importante não só nos momentos dedicados à leitura, mas também em todas as actividades desenvolvidas na sala de aula, resolvi aplicar uma tarefa de observação focada neste aspecto do ensino/aprendizagem de inglês (cf. anexo 1).

A partir da reflexão sobre os dados recolhidos, concluí que, na fase de correcção de tarefas de leitura, é importante evitarmos impor a nossa interpretação e termos abertura para ouvir e aceitar as interpretações dos alunos, mesmo quando divergem das nossas. Ao mesmo tempo, também percebi que é útil pedir-lhes para explicarem como chegaram à resposta apoiando-se no texto. Por um lado, se a resposta estiver errada, isto indica ao professor onde está o problema de compreensão, permitindo-lhe ajudar o aluno de modo mais eficaz. Por outro lado, se a resposta estiver correcta, a explicação

constituirá uma útil oportunidade de aprendizagem para os alunos que tiveram dificuldade em chegar à resposta.

Paralelamente, a observação das reacções do professor às respostas dos alunos mostrou-me que em todos os tipos de tarefa é fundamental que o professor mostre interesse pelas respostas dos alunos e as trate com respeito, dando reforço positivo, quando estão correctas, e procurando ajudar o aluno a auto-corrigir-se, quando a sua resposta é incorrecta. Estas estratégias eram usadas pelo professor e permitiam-lhe manter uma atmosfera de aprendizagem positiva, que incentivava os alunos a participarem e a partilharem as suas dúvidas, opiniões e interpretações sem receio. Esta boa atmosfera é um dos requisitos para que possa haver discussão de ideias na sala de aula, mas não é por si suficiente.

A análise das questões colocadas e das respostas dos alunos levou-me a concluir que existe uma correlação entre o tipo de questão e a complexidade e variedade das respostas. Embora exijam mais esforço para serem respondidas, são as perguntas abertas aquelas que suscitam mais participação e respostas mais longas, complexas e variadas. Provavelmente, os alunos participam mais quando o professor coloca este tipo de questões, porque as consideram mais estimulantes e, não existindo uma resposta nem certa nem errada, sentem-se mais livres para exprimir as suas ideias. Este é, assim, o tipo de questões que procurei incluir nas minhas aulas para estimular a discussão de ideias tanto em tarefas de leitura como em tarefas de produção oral.

Deste modo, estas tarefas de observação permitiram-me reflectir sobre o processo de ensino/ aprendizagem de inglês e compreender melhor as experiências de aprendizagem da turma e as suas características. A partir da análise que fiz, concluí que, nas minhas aulas, deveria usar textos com várias camadas de significado, diversificar as capacidades de leitura trabalhadas e promover a discussão de textos, usando preferencialmente questões abertas, a fim de enriquecer a experiência de leitura dos alunos e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades de leitura.

II.3. A observação das aulas de francês

À semelhança do que fiz nas aulas de inglês, procurei também usar diferentes tarefas de observação nas aulas de francês do 7º e dos 8º anos, a fim de explorar vários aspectos do ensino/ aprendizagem do francês. Para definir os aspectos que constituiriam

o foco da minha observação, tentei antecipar o que me poderia gerar dificuldade na prática de ensino e identificar os elementos que me ajudariam a preparar o meu trabalho sobre a leitura. Com base nesta reflexão, os aspectos que decidi observar foram: o uso da língua materna (L1) e da língua estrangeira (L2) na sala de aula, a gestão da participação dos alunos, a correção de erros, o comportamento dos alunos, o plano de aula e a leitura. Ainda que todas as tarefas de observação me tenham permitido aprofundar o meu conhecimento sobre o ensino/aprendizagem de francês no nível de iniciação e tomar opções mais fundamentadas na minha prática de ensino, aquelas que se revelaram mais importantes para a preparação e execução do meu trabalho foram as tarefas sobre a leitura e sobre o uso de L1 e da L2.

Como ia trabalhar com uma turma de 7º ano que estava a iniciar a sua aprendizagem do francês, procurei perceber como poderia gerir o uso da língua alvo e da língua materna na sala de aula, de modo a favorecer o crescente uso do francês. Para esse efeito, apliquei em vários momentos ao longo do ano uma tarefa que me permitiu registar quem usava cada uma das línguas, o propósito do seu uso e os seus eventuais efeitos (cf. anexo 3).

A partir dos dados recolhidos, verifiquei que, ainda que os alunos não saibam uma palavra de francês, é possível introduzir-se a língua na sala de aula logo nas primeiras aulas. A fim de criar condições para que o francês se tornasse a língua de ensino, nos primeiros dias, a professora ensinou aos alunos expressões habitualmente usadas na sala de aula. No entanto, no início, era a professora que tinha a iniciativa de falar francês nas aulas, usando a língua para dar instruções e reforço positivo e para modelar e corrigir a pronúncia das palavras. Os alunos limitavam-se, essencialmente, a repetir palavras, revelando muita resistência ao uso do francês. Só após um mês de aprendizagem é que começaram a tentar exprimir-se na língua estrangeira, usando algumas das estruturas que a professora havia ensinado. Este comportamento parece confirmar que, tal como Pulverness & Williams referem, os alunos passam por uma fase de silêncio antes de conseguirem produzir as estruturas que lhes ensinamos: “learners need time to acquire language. They may need a silent period before they can produce new language and we cannot expect them to learn things immediately” (Pulverness & Williams, 2005: 42).

Curiosamente, esta nova atitude face ao francês surgiu, sobretudo, depois de assistirem ao filme *Le petit Nicolas* no Cinema São Jorge, o que indica que talvez, por

terem visto a língua usada num contexto de comunicação real, os alunos passaram a sentir-se mais motivados para falar francês. No nível de iniciação, o contacto com a língua a partir de um contexto autêntico e significativo parece ser, assim, um factor que facilita a adesão dos alunos aos conteúdos, contribuindo para o sucesso do ensino/aprendizagem.

Apesar destes progressos no uso do francês, a língua materna continuou a estar presente na sala de aula. Evitando sobreusá-la, a professora recorria à L1 sempre com os mesmos objectivos: impor disciplina, esclarecer dúvidas e explicar pontos de gramática. A meu ver, em algumas destas situações, é útil usar-se a L1, porque, quando os alunos não percebem o que dizemos, por vezes, gera-se dispersão e surgem mal-entendidos, que podem comprometer o normal decurso da aula e o sucesso da aprendizagem dos alunos. No entanto, mesmo nas situações acima referidas, é importante que o professor obrigue os alunos a esforçarem-se para perceberem a L2 e evite usar a L1 assim que estes manifestam dificuldades de compreensão. Se o professor utilizar recorrentemente a L1, os alunos ficarão à espera que traduza o que diz em francês e não sentirão sequer necessidade de fazer um esforço para perceberem a L2. A fim de limitar ou, até mesmo dispensar, o uso da L1, o professor pode, por exemplo, falar de forma mais pausada, repetir várias vezes o que diz ou usar gestos.

Em resultado da reflexão que fiz a partir desta tarefa de observação, percebi que, nos níveis de iniciação, é difícil usar-se apenas o francês na sala de aula. Mesmo nas aulas de 8º ano o português era usado, embora com menor frequência. Por este motivo, nas aulas de 7º ano, resolvi recorrer pontualmente à L1 para esclarecer dúvidas ou explicar pontos de gramática sem descurar, contudo, o uso do francês, já que os alunos precisam de estar expostos à língua para a aprenderem.

Além de reflectir sobre o uso da língua materna, para preparar o meu trabalho, também analisei a forma como a leitura era desenvolvida nas aulas de francês. A partir dos dados que recolhi através da tarefa de observação (cf. anexo 2), pude reflectir sobre questões associadas à abordagem da leitura no nível de iniciação e encontrar formas para complementar o que era feito nas aulas e, assim, tornar a experiência de leitura dos alunos mais completa.

Nas aulas de 7º ano, a leitura era uma capacidade pouco trabalhada. De uma maneira geral, as actividades de leitura eram feitas no final de cada unidade, o que tem vantagens, mas também desvantagens. Por um lado, como os textos utilizavam o

vocabulário e as estruturas que eram estudadas durante a unidade, os alunos podiam compreendê-los melhor no final dessa unidade. Por outro lado, o facto de os alunos conhecerem todas as palavras do texto não lhes permitia desenvolver estratégias para lidarem com palavras desconhecidas, o que deve também ser um objectivo das actividades de leitura num nível de iniciação.

Nestas aulas, a leitura era trabalhada a partir dos textos do manual *Mots Croisés I* (Pacheco & Costa, 2010). O manual oferece uma variedade reduzida de textos. Estes são fabricados com fins didácticos e, geralmente, escritos na primeira pessoa do singular. Como os textos apenas empregam as estruturas e o léxico que é estudado nas unidades, os alunos conseguem facilmente compreendê-los e responder correctamente às perguntas que lhes são colocadas. Nas primeiras experiências de leitura em francês, estes textos ajudaram os alunos a ganharem confiança e a perceberem que também conseguem ler na nova língua. Todavia, considero que seria também importante introduzir-se progressivamente textos autênticos para lhes dar a oportunidade de desenvolverem capacidades de leitura que lhes permitam compreender globalmente a mensagem de um texto com palavras desconhecidas.

A forma como os textos do manual eram trabalhados nas aulas era sempre idêntica. Primeiro, a professora e os alunos liam o texto em voz alta e, posteriormente, respondiam a questões de compreensão. No nível de iniciação, é pertinente fornecer aos alunos oportunidades para treinarem a capacidade de ler em voz alta, estabelecendo relações entre a grafia e o som. Contudo, a abordagem de um texto não se deve centrar apenas na leitura em voz alta, visto que esta tem várias desvantagens.

Em primeiro lugar, a leitura em voz alta não favorece a compreensão do texto, pois, como referem Cornaire e Germain (1999: 32), “la compréhension en lecture oralisée est toujours moins bonne qu’en lecture silencieuse, le sujet ayant tendance à fixer son attention sur la prononciation des mots, plutôt que de s’attacher à en lire le sens”. Por este motivo, alguns alunos tinham a necessidade de reler o texto silenciosamente, quando tinham de responder a perguntas de compreensão.

Em segundo lugar, verifiquei, através da observação, que, muitas vezes, os alunos que não estão a ler o texto se distraíam e não seguiam a leitura, o que também impedia a compreensão do texto. Este comportamento indica que este tipo de actividade é desmotivante para eles, pelo que, se ler se tornar sinónimo de ler em voz alta, os alunos poderão criar atitudes de resistência à leitura.

Por fim, a leitura em voz alta cria nos alunos o hábito de lerem os textos palavra a palavra. No entanto, como explica Grellet (2010: 10), não é assim que os leitores eficientes lêem: “when we read, our eyes do not follow each word of the text one after another – at least in the case of efficient readers. On the contrary, many words or expressions are simply skipped; we go back to check something, or forward to confirm some of our hypothesis. Such tactics become impossible when reading aloud [...]”. Assim, embora deva estar presente nas aulas de leitura, a leitura em voz alta não deve substituir a leitura silenciosa.

Deste modo, a observação das aulas de francês permitiu-me conhecer melhor a forma como se processa o ensino/aprendizagem do francês no nível de iniciação e reflectir sobre formas de tornar a experiência de leitura dos alunos mais variada. Com base na minha reflexão, concluí que, no nível de iniciação, não posso esperar que os alunos produzam imediatamente o que lhes ensino e não devo subestimar a importância da motivação. Percebi ainda que, nas aulas de leitura, deveria usar textos autênticos e dar-lhes a oportunidade de lerem silenciosamente, respeitando e estimulando os diversos ritmos de interpretação e produção de sentidos. A observação constituiu, assim, o ponto de partida para a planificação e ajudou-me a tomar decisões mais fundamentadas.

Capítulo III: O processo de planificação de tarefas de leitura

A planificação de tarefas de leitura constituiu um processo complexo, que envolveu várias etapas, entre as quais: a definição de objectivos e capacidades a desenvolver; a selecção de textos; a elaboração de actividades; e a estruturação da tarefa. Em todas estas etapas, recorri, de um modo crítico, à teoria sobre o ensino/aprendizagem da leitura em língua estrangeira, procurando fazer escolhas adequadas às características e necessidades dos alunos, a fim de criar tarefas desafiantes, motivantes e apropriadas para cada turma. Este foi, assim, um objectivo que esteve subjacente ao processo de planificação, que analisarei no presente capítulo.

III.1. A definição de objectivos e de capacidades a desenvolver

Logo nas primeiras etapas do estágio, defini que o meu trabalho teria dois objectivos centrais: desenvolver diferentes capacidades de leitura e proporcionar aos

alunos a oportunidade de lerem diversos tipos de texto. Embora delimitassem o seu foco, estes objectivos eram demasiado vagos para servir de base ao trabalho de planificação de tarefas de leitura. Por isso, usando o conhecimento que adquiri sobre os alunos nas etapas anteriores do meu trabalho, antes de começar a planificar, procurei estabelecer os objectivos específicos e identificar as capacidades de leitura que iria desenvolver com cada turma.

Delimitar as capacidades de leitura que iria trabalhar não se revelou uma tarefa fácil, pois, apesar de os especialistas concordarem que a leitura é um processo complexo que envolve várias capacidades, não existe um consenso em torno do conteúdo e da terminologia das diversas taxonomias de capacidades de leitura que têm sido propostas (Urquhart & Weir, 1998: 88; Hudson, 2007: 84-103). É, contudo, amplamente aceite que uma capacidade de leitura corresponde a uma “cognitive ability which a person is able to use when interacting with written texts” (Urquhart & Weir, 1998: 88), sendo um conceito útil para o ensino da leitura.

A fim de ultrapassar a dificuldade gerada pela falta de consenso relativamente às taxonomias de capacidades de leitura, recorri ao *Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL)* e decidi adoptar a terminologia aí empregue. Neste documento, afirma-se que, para ler, o leitor deverá ser capaz de: “*perceive the written text (visual skills); recognise the script (orthographic skills); identify the message (linguistic skills); understand the message (semantic skills); interpret the message (cognitive skills)*” (Council of Europe, 2001: 91). Além destas, são ainda identificadas outras capacidades de leitura, como *inferencing*, *predicting* e *scanning* (*ibid.*: 92). No entanto, no *CEFRL*, nunca são fornecidas as definições destes conceitos, ficando em aberto várias questões: O que distingue compreender de interpretar? O que se entende por *inferencing*? O que se entende por *predicting*? As respostas a estas questões seriam essenciais para clarificar estes conceitos e informar o trabalho prático do professor.

Apesar das suas limitações, no *CEFRL*, encontrei orientações que me ajudaram a seleccionar as seguintes capacidades de leitura como foco do meu trabalho: *scanning*, compreensão (*semantic skills*), interpretação (*cognitive skills*)², inferência (*inferencing*) e previsão (*predicting*). As restantes capacidades referidas no *CEFRL* foram

² Por uma questão de clareza, neste relatório, recorrerei aos termos “compreensão” e “interpretação” a fim de me referir aos conceitos para que remetem os termos “capacidades semânticas” (*semantic skills*) e “capacidades cognitivas” (*cognitive skills*) usados no *CEFRL* (Council of Europe, 2001: 91).

desenvolvidas de forma indirecta sempre que se trabalhou a compreensão ou a interpretação, pois, para compreenderem ou interpretar o texto, os alunos tinham que recorrer a capacidades visuais (*visual skills*), ortográficas (*orthographic skills*) e linguísticas (*linguistic skills*).

Embora não seja referida no *CEFRL*, resolvi ainda trabalhar a capacidade de *skimming*, visto que esta é frequentemente identificada na literatura de referência (cf. Nuttall, 2005; Grellet, 2010; Cornaire & Germain, 1999) como uma das principais capacidades que deverão ser desenvolvidas nas aulas de leitura.

Skimming e *scanning* são duas capacidades que envolvem a leitura rápida do texto. Enquanto que *skimming* consiste na leitura rápida para captar a ideia geral do texto (Grellet, 2010: 4), *scanning* corresponde à leitura rápida com o objectivo de se obter informação específica (*Ibid.*). Estas capacidades são recorrentemente usadas no mundo real, quando, por exemplo, lemos os classificados em busca de uma informação específica ou lemos rapidamente partes de um texto para termos uma ideia geral do seu conteúdo e decidirmos se nos interessa lê-las em detalhe. Dada a sua utilidade, é importante trabalhar-se as capacidades de *skimming* e *scanning* na sala de aula. Um trabalho focado nestas capacidades ajuda a contrariar a tendência dos alunos para lerem todos os textos de forma cuidada e a torná-los capazes de ter um estilo de leitura mais flexível, adequando a velocidade ao seu propósito de leitura.

À semelhança de *skimming* e *scanning*, a previsão é uma capacidade fundamental no ensino/aprendizagem da leitura. Esta é definida por Grellet (*Ibid.*: 17) como “the faculty of predicting or guessing what is to come next, making use of grammatical, logical and cultural clues”. Para se perceber a importância desta capacidade, é necessário analisar-se a forma como se processa a leitura. De acordo com os modelos de leitura interactivos, que hoje são considerados os modelos que melhor descrevem o processo de leitura (Cornaire & Germain, 1999; Hudson, 2007: 39), este é um processo em que o leitor activamente processa e constrói o significado do texto, usando, simultaneamente, processos *top-down* (ascendentes) e *bottom-up* (descendentes). No processamento *bottom-up*, o leitor constrói o significado a partir da descodificação de unidades base, passando primeiro pelo reconhecimento das letras, das palavras e finalmente das frases. No processamento *top-down*, o leitor constrói significado a partir de hipóteses que começam por ser formuladas no início da leitura com base no seu conhecimento do mundo e do tipo de texto e são continuamente

redefinidas ao longo da leitura. É através da previsão que o leitor formula as hipóteses que o ajudarão a processar e construir o sentido do texto.

Outra capacidade que ajuda o leitor a construir significado é a inferência. De acordo com Grellet (*ibid*: 14), “inferring means making use of syntactic, logical and cultural clues to discover the meaning of unknown elements”. Esta capacidade pode ser usada com diferentes fins, permitindo ao leitor inferir o significado de palavras ou as relações entre diferentes informações do texto (Urquhart & Weir, 1998: 202-03). Como explica Nuttall (2005: 114), a inferência pode ainda ser usada com outros propósitos: “inference can often be used to reconstruct the writer’s unstated presuppositions. It can also be used for a different purpose: when the writer expects the reader to draw certain unstated conclusions from facts, points in an argument, etc. In this case, the reader has all the evidence required, but is expected to take the final steps himself”. Por outras palavras, a inferência ajuda o leitor a descobrir as ideias e relações implícitas, a partir do que é explícito no texto e do seu conhecimento do mundo. Esta é, por isso, uma capacidade determinante para o leitor compreender e interpretar o texto.

No *CEFRL*, distingue-se entre capacidades de compreensão e capacidades de interpretação. Todavia, as fronteiras entre as duas capacidades não são fáceis de definir. Talvez, por isso, alguns autores (cf. Urquhart & Weir, 1998; Grabe, 2009) usam estes conceitos como sinónimos. É, no entanto, relevante clarificar a distinção entre os dois conceitos, pois, empiricamente, sabemos que interpretar um texto é uma actividade mais complexa do que compreendê-lo.

De acordo com Hudson (2007: 79), a capacidade de compreensão é “the ability to derive meaning from what is read”. A compreensão envolve uma leitura literal do texto. Por seu lado, a interpretação é definida por Quinn (2006: 212) como “the process of constructing meaning in a text”. Por outras palavras, em vez de se limitar a derivar significado, ao interpretar, o leitor, à luz do conhecimento e experiência que possui, constrói o significado do texto, havendo, por isso, várias interpretações possíveis de um mesmo texto. Como notam Abrams & Harpham (2009: 158), a interpretação é, sobretudo, mobilizada na leitura de textos com diferentes camadas de significado: “usually interpretation focuses on specially obscure, ambiguous or figurative passages”. A capacidade de interpretação corresponde, em suma, à capacidade de o leitor activamente construir o significado do texto, preenchendo os seus espaços em branco, indo para além do seu sentido literal e descobrindo as suas diferentes camadas de

significado. Esta capacidade envolve, assim, uma leitura mais profunda e reflectida do texto e uma relação mais vivida com ele do que a capacidade de compreensão, já que esta remete para uma leitura literal e impessoal do texto, em que o leitor se limita a derivar significado.

Embora tenha procurado desenvolver as várias capacidades acima referidas, estabeleci prioridades diferentes no trabalho que desenvolvi com a turma de inglês e com a turma de francês.

No 12º ano de inglês, propus-me a fazer um trabalho mais direccionado para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, até porque este é um dos objectivos centrais do programa de inglês do ensino secundário (Ministério da Educação, 2003: 6-7). Além de visar o desenvolvimento da capacidade de interpretação, o trabalho que realizei com esta turma teve como objectivos tornar os alunos capazes de: usar/mobilizar as capacidades de previsão, inferência, *skimming*, *scanning* e compreensão; reconhecer as referências culturais do texto; ler diferentes tipos de texto; relacionar o que lê com o seu conhecimento e vivência pessoal; reagir ao texto e questioná-lo de modo crítico.

Com a turma de 7º ano de francês, propus-me desenvolver um trabalho centrado na compreensão do texto, dado que os alunos têm um nível de proficiência que não lhes permite facilmente ir para além de uma leitura literal. Este é, de resto, o sentido para que aponta o programa de francês, em que se estabelece como objectivo geral de leitura: “compreender textos escritos de natureza diversificada adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social” (Ministério da Educação, 2000: 32). A par da compreensão, procurei ainda desenvolver as capacidades de previsão, inferência, *skimming* e *scanning*, insistindo, contudo, menos na leitura rápida de textos. O trabalho que realizei com a turma visou não só desenvolver as capacidades anteriormente referidas, mas também tornar os alunos capazes de: utilizar a informação paratextual para compreender o texto; relacionar o que lê com o seu conhecimento e vivência pessoal; reagir ao texto; ler diferentes tipos de texto e compreender as ideias do texto sem conhecerem todas as suas palavras.

Assim, com as duas turmas, propus-me desenvolver as capacidades de leitura, mas também convidar os alunos a reagir ao texto e relacioná-lo com a sua vivência, de modo a trabalhar as dimensões cognitiva e afectiva da leitura. A dimensão afectiva é particularmente importante, pois, como refere Grenfell (1992: 50), “pupils must feel

involved with what they are reading, must feel that they interact with the text in a manner which engages them”. Trata-se também de uma dimensão que desempenha um importante papel na motivação para a leitura, de uma forma geral.

III.2. A selecção de textos

O ponto de partida para a planificação de tarefas de leitura é a selecção de textos. As escolhas que se fazem nesta etapa são importantes, visto que as características do texto determinam a forma como poderá ser explorado, limitando ou abrindo o leque de possibilidades ao dispor do professor. A selecção de textos exige, deste modo, reflexão.

III.2.1. A importância do uso de textos autênticos

Dado que um dos objectivos do meu trabalho era dar aos alunos ferramentas que lhes permitissem compreender e interpretar os textos que encontram fora da sala de aula, considereei que seria importante fornecer-lhes oportunidades para lerem textos autênticos (i.e. textos que não foram especificamente produzidos com a finalidade de se ensinar a língua), a fim de se familiarizarem com as suas características e de os levar a desenvolverem capacidades para lidarem com as dificuldades que estes colocam.

Mesmo no nível de iniciação, ao contrário do que é prática corrente nos manuais, resolvi usar textos autênticos em vez de textos fabricados não só devido às vantagens dos primeiros, mas também devido ao facto de os textos fabricados empobrecerem a experiência de leitura dos alunos. Por um lado, como, na sua produção, a preocupação com a simplicidade linguística se sobrepõe ao conteúdo, estes textos são, em geral, artificiais e pouco motivantes para os alunos. Por outro lado, essa artificialidade e o facto de empregarem um repertório básico de palavras impedem que os alunos desenvolvam certas capacidades de leitura que os preparariam melhor para os obstáculos que encontram fora da sala de aula, como, por exemplo, a capacidade de compreenderem um texto sem conhecerem todas as palavras.

Do meu ponto de vista, o recurso a textos fabricados apenas se poderá justificar quando se pretende trabalhar tipos de texto que podem ser difíceis de encontrar na sua forma autêntica, sobretudo, se não se for falante nativo, como é o caso de e-mails, cartas

ou outro tipo de correspondência pessoal. No estágio, o único texto fabricado que usei foi precisamente um e-mail (ver anexo 47). Para evitar torná-lo muito artificial a nível linguístico e cultural, pedi a uma falante nativa para o escrever, falando sobre a sua escola na Suíça. Este e-mail permitiu aos alunos familiarizarem-se com as características deste tipo de texto. No entanto, não suscitou tanta curiosidade como outros textos autênticos usados nas aulas.

Embora seja comum pensar-se que ler textos autênticos é uma tarefa demasiado difícil para os alunos num nível de iniciação, importa não esquecer que os alunos compreendem mensagens linguisticamente mais complexas do que aquelas que conseguem produzir e, no caso dos alunos portugueses, as evidentes semelhanças entre a sua língua materna e o francês constituem uma ajuda à compreensão. Corroborando a ideia de que os alunos em iniciação conseguem ler textos autênticos, os resultados de um estudo feito por Gascoigne (2002) com uma população de estudantes no seus primeiros meses de aprendizagem de francês sugerem que “the reading of authentic texts, several hundred words in length, can be approached by true beginning L2 students within the first 12 hours of contact” (*Ibid.*: 559).

Não tive, por isso, receio de elaborar tarefas a partir de textos autênticos, até porque, como explica Sanderson (1999: 15), “in practice, very low-level students can work with difficult texts, provided the task we set is suited to their level and demands less-than-complete reading of the text in order to be completed successfully”. Por outras palavras, a dificuldade da leitura depende da tarefa e não exclusivamente do texto. Por isso, conclui Grellet (2010: 8), “one should grade exercises rather than texts”.

III.2.2 Os critérios de selecção de textos

A fim de escolher os textos autênticos mais adequados às características das turmas com que ia trabalhar, procurei identificar os factores que influenciam o grau de dificuldade dos textos e, com base nesses factores, defini critérios de selecção diferentes para cada uma das turmas.

Não é apenas a complexidade linguística que determina a dificuldade do texto. Segundo o *CEFRL* (Council of Europe, 2001: 165), a extensão do texto, a relevância para o leitor e a estrutura discursiva são factores que também influenciam a dificuldade do texto. Ellis (2003: 222) defende que, ao analisar-se o nível de dificuldade do texto,

deve-se ainda ter em conta a sua complexidade cognitiva, a familiaridade da informação para o leitor e as pistas contextuais que o acompanham. Evidentemente, quanto menor for a sua extensão e a sua complexidade linguística e cognitiva e maior for a sua relevância para o aluno e o número de pistas contextuais, mais fácil o texto será.

Atendendo a isto, para o 7º ano de francês, procurei escolher textos curtos relacionados com o tema em estudo, em que a maior parte do léxico e das estruturas fosse conhecida dos alunos e as ideias fossem explícitas e concretas. Privilegiei ainda o uso de textos acompanhados por imagens, já que, como Ellis nota (*ibid.*: 223), “textual input that is supported by visual information in some form is generally easier to process than information with no such support”. Além de facilitarem a compreensão do texto, as imagens tornam a leitura mais motivante para os alunos.

Para encontrar textos com estas características, que abordassem os temas do programa de um modo relevante e motivante para os alunos, recorri à internet e, sobretudo, a livros e revistas francófonas direccionadas para o público juvenil, como os álbuns de BD de *Boule et Bill* ou as revistas *Astrapi* e *Phosphore*. Nos primeiros meses de aprendizagem dos alunos, como apenas sabiam o presente do indicativo e dispunham de um repertório de vocabulário muito limitado, foi um grande desafio encontrar textos apropriados ao seu nível de proficiência. No início, a forma que encontrei de contornar esta dificuldade foi usar bandas desenhadas e textos funcionais, como um cartaz de filme ou um horário, visto que, geralmente, estão escritos no presente e são acompanhados por imagens que ajudam à compreensão. À medida que os alunos foram evoluindo, a complexidade dos textos que escolhi foi aumentando. No final do segundo período, os alunos leram, por exemplo, o poema *Déjeuner du Matin* de Jacques Prévert e uma passagem do livro *Le petit Nicolas a des ennuis*.

Com a turma de 12º ano de inglês, estes problemas não se colocaram, já que o elevado nível de proficiência dos alunos lhes permitia ler qualquer texto. No sentido de tornar a leitura desafiante, procurei escolher textos longos, que fossem linguística e cognitivamente complexos e tivessem ideias implícitas. Como um dos objectivos centrais do meu trabalho era desenvolver a capacidade de interpretação dos alunos, procurei usar textos com várias camadas de significado, como discursos e poemas. Estes textos, por deixarem espaços em branco para o leitor preencher com o seu conhecimento e imaginação, incentivam a interpretação. Como evidencia Nikolajeva (2010: 150), são os espaços em branco que distinguem os textos adequados para o desenvolvimento da

interpretação dos restantes: “texts with few gaps [...] do not stimulate interpretation. Texts with a sufficient amount of gaps invite active participation”.

Ainda que tenha recorrido a textos informativos com estilo objectivo, para trabalhar os temas do programa, procurei usar, sobretudo, textos com uma forte dimensão subjectiva, em que se expressassem valores, opiniões e sentimentos, como artigos de opinião, poemas e letras de canções. Estes textos dão aos alunos a oportunidade de encontrarem diferentes perspectivas sobre o mundo e descobrirem os valores, produtos e comportamentos que compõem a cultura estrangeira pelo olhar de quem a vive, contribuindo para que alcancem um entendimento mais complexo do mundo e da cultura estrangeira e tomem consciência da diferença cultural.

Deste modo, no processo de selecção de textos para as turmas de inglês e francês, a minha prioridade foi encontrar textos motivantes e apropriados ao nível cognitivo e linguístico dos alunos.

III.2.3. O uso de diferentes tipos de texto

Oferecer aos alunos a oportunidade de lerem textos de diferentes tipos foi igualmente uma das prioridades que orientou a selecção de textos. A variedade é um importante factor de motivação e, como cada tipo de texto requer uma abordagem de leitura diferente, é fundamental para preparar os alunos para mobilizarem capacidades apropriadas, a fim de lerem textos com características e funções diferentes.

Procurando expor os alunos a várias manifestações da língua, no 7º ano, usei os seguintes tipos de texto: um horário, um menu, uma receita, uma publicidade, cartazes, bandas desenhadas, um poema, textos narrativos, artigos de informação, entradas de enciclopédia e um e-mail (ver anexos 32, 33, 35, 39, 47, 50, 52, 53 e 55). No 12º ano, trabalhei também vários tipos de texto, entre os quais: entradas de enciclopédia, ensaios, artigos de opinião e informativos, poemas, letras de música, discursos políticos, leis e passagens de livros especializados (ver anexos 8, 9, 11, 14, 16, 17, 21 e 27).

Através destes textos os alunos puderam familiarizar-se com as características de algumas das múltiplas formas de veicular mensagens escritas que estão ao dispor da sociedade, treinar diferentes capacidades de leitura e contactar com diversas formas de se pensar e representar o mundo, tendo, assim, uma experiência de leitura variada e enriquecedora.

III.3. A elaboração de actividades de leitura

Quando, como neste trabalho, se usa textos com diferentes características, que exigem abordagens de leitura distintas, e se pretende desenvolver diferentes capacidades, torna-se um requisito elaborar actividades variadas.

No processo de construção das actividades, em vez de impor artificialmente determinadas actividades ao texto, procurei analisar as suas características, identificar a razão pela qual alguém o leria fora da sala de aula e determinar o modo como o leria, a fim de definir quais as actividades mais adequadas para explorar o texto.

A fim de tornar a complexidade da tarefa de leitura adequada às características dos alunos, nesta etapa, procurei encontrar um equilíbrio entre a dificuldade inerente do texto e a exigência das actividades que a compõem. Em certos casos, reduzi a dificuldade da leitura criando actividades que não envolviam produção (escrita ou oral) ou que requeriam uma compreensão global do texto. Noutros casos, aumentei a sua dificuldade elaborando actividades que exigiam que o aluno produzisse respostas escritas ou orais e compreendesse detalhadamente o texto e as suas ideias implícitas.

Para criar actividades adequadas aos textos e às características dos alunos, tive de usar não só diferentes tipos de questões, mas também actividades de leitura menos convencionais.

III.3.1 As questões

As questões são as actividades tradicionalmente usadas para se trabalhar a leitura. Por poder ser usado com vários propósitos e com todos os textos, foi a este tipo de actividade que mais recorri.

Através das questões procurei dirigir a atenção dos alunos para partes difíceis e importantes do texto, levá-los a pensar e a desenvolver diferentes capacidades de leitura. Por outras palavras, tentei fazer das questões oportunidades de aprendizagem e não meros testes de compreensão. Segundo Nuttall (2005: 181), “the questions that help are those that make you work at the text. Well planned questions make you realize what you do not understand, and focus attention on the difficult bits of the text.”

Para explorar os textos, recorri a diferentes tipos de questões. Com frequência usei questões de escolha múltipla e verdadeiro ou falso, em especial com a turma de 7º

ano. Por envolverem pouca ou nenhuma produção escrita, considerei que estas actividades eram mais indicadas para os alunos de iniciação, que, em geral, conseguem perceber muito mais do que aquilo que conseguem exprimir na língua alvo. Com vista a garantir que os alunos tinham, de facto, de compreender o texto para darem respostas correctas, procurei incluir distractores plausíveis, construídos a partir de possíveis problemas de compreensão que antecipava. Através deste tipo de actividades, pude trabalhar as capacidades de compreensão, inferência e *scanning*. Também consegui desenvolver *skimming*, a partir de questões de escolha múltipla em que apresentava vários resumos do texto ou títulos diferentes. Como impõem um número restrito de respostas, estas actividades não são, todavia, muito adequadas para se trabalhar a capacidade de previsão e interpretação, que implicam maior liberdade de resposta.

As perguntas, por oposição, podem ser usadas para desenvolver todas as capacidades de leitura. Por não oferecerem hipóteses, estas obrigam os alunos a pensarem por si e permitem-lhes expressar livremente as suas ideias. Atendendo a estas características, com a turma do 12º ano, este foi o tipo de actividade que mais usei. Já com a turma de 7º ano usei com menos frequência as perguntas para evitar misturar a compreensão e a produção. Quando o fiz, tive a preocupação de resolver as perguntas antes de as colocar aos alunos, de modo a verificar se, com os recursos linguísticos de que dispunham, seriam capazes de responder.

Procurando levar os alunos a explorar diferentes dimensões do texto, usei vários tipos de perguntas: perguntas de compreensão de detalhes, cujas respostas encontravam de forma explícita no texto; perguntas de compreensão global, que exigiam que o aluno apreendesse a ideia geral do texto; perguntas de reorganização de informação, que o obrigavam a reunir informações espalhadas no texto e a estabelecer relações entre elas; perguntas de previsão; perguntas de inferência, que levavam os alunos a tornar explícito o que era implícito no texto; perguntas de interpretação; perguntas sobre o estilo do texto; e perguntas sobre a reacção dos alunos.

No 12º ano, embora tenha recorrido a todas estas perguntas, privilegiei o uso de perguntas que levavam os alunos a pensar o texto, indo para além da compreensão. No 7º ano, centrei-me mais na compreensão, previsão e reacções dos alunos.

Na elaboração de todos os tipos de questões, procurei usar palavras diferentes do texto, verificar que estas só podiam ser respondidas se o aluno tivesse efectivamente

compreendido o texto e assegurar que estas incidiam sobre várias partes do texto, sobretudo, as mais importantes e difíceis.

III.3.2 Outro tipo de actividades

Além de questões, elaborei ainda outras actividades de leitura menos comuns, que me permitiram trabalhar o texto de forma motivante. Algumas envolviam produção oral, outras produção escrita e outras actividades não exigiam produção.

Uma das actividades menos convencionais que elaborei consistia no preenchimento de um esquema com dados do texto (ver anexo 33). Para o preencher, o aluno tinha que compreender globalmente o texto e a organização das ideias expressas. Esta actividade de transferência de informação foi usada tanto em inglês quanto em francês.

Recorrendo às imagens dos textos que usei com a turma do 7º ano, criei outras actividades que, por não exigirem produção, eram adequadas ao nível de iniciação. Uma dessas actividades consistia na ordenação das vinhetas de uma BD (ver anexo 52). Esta levava o aluno a estudar a sequência lógica do texto e a relação entre as suas partes. Outra das actividades que elaborei levava o aluno a escolher de entre um conjunto de imagens com pequenas diferenças entre si aquela que ilustrava o texto. Para executarem esta actividade, os alunos tinham que compreender o texto de forma detalhada (ver anexo 53).

Em inglês, construí também algumas actividades mais complexas que envolviam produção. Numa dessas actividades, os alunos, depois de lerem um artigo de opinião, tinham que escrever um comentário, onde expressavam a sua reacção ao artigo (ver anexo 24). Noutra actividade, tinham que entrevistar os colegas para obter a sua reacção ao texto (ver anexo 22).

Para a turma de inglês, elaborei ainda uma tarefa de leitura em puzzle (*jigsaw reading*), que tinha de ser executada a pares. Nesta tarefa, primeiro, individualmente, cada aluno que formava o par lia um texto diferente. Depois em conjunto, os alunos trocavam as informações que tinham recolhido através da leitura e respondiam a uma pergunta, que só podia ser respondida de forma satisfatória com base na informação dos dois textos (ver anexo 14).

Assim, recorrendo quer às tradicionais questões quer a actividades menos usuais, procurei apostar na variedade. Este é um importante factor de motivação e é essencial para dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem diferentes capacidades de leitura.

III.4. O problema do vocabulário e as soluções encontradas

Apesar de terem sido criteriosamente escolhidos, os textos autênticos que serviram de base às actividades de leitura continham inevitavelmente vocabulário desconhecido dos alunos. Consciente de que este facto poderia constituir uma barreira à compreensão, sobretudo, para os alunos de iniciação, que tendem a ficar bloqueados quando se deparam com palavras desconhecidas, na etapa de planificação, tentei encontrar soluções que me permitissem contornar o “problema” do vocabulário e dar instrumentos aos alunos para o ultrapassar de forma autónoma.

Para mostrar aos alunos que é possível compreender-se um texto sem se conhecer todas as suas palavras, no 7º ano, criei actividades que requeriam apenas uma compreensão global do texto, podendo ser realizadas com sucesso sem se perceber todas as palavras e detalhes. Este é o caso da actividade de transferência de informação anteriormente referida (cf. anexo 33).

Ainda para tornar os alunos menos dependentes da descodificação palavra a palavra do texto, tanto no 7º ano como no 12º ano, procurei elaborar actividades que os incentivassem a activar o seu conhecimento do mundo e a criar expectativas sobre o texto. De acordo com os modelos interactivos de leitura, estes processos *top-down* contribuem para a construção do significado do texto e compensam lacunas no processo de descodificação (Klapper, 1992a: 29), sendo, por isso, muito úteis para ajudar os alunos a lerem sem perceber todas as palavras.

Paralelamente, nas duas turmas, procurei incentivar os alunos a inferirem o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto e também de pistas formais, como, por exemplo, as semelhanças com palavras do português. Para esse efeito, depois de identificar as palavras cujo significado poderia ser inferido, construí actividades em que os alunos tinham que traduzir ou definir as palavras difíceis do texto recorrendo apenas a pistas formais e ao contexto. Para tornar esta actividade mais fácil, por vezes, fornecia uma lista de definições para que os alunos escolhessem aquela que correspondia a cada palavra.

No 7º ano, outra das soluções que encontrei para contornar o “problema” do vocabulário foi familiarizar os alunos com as palavras-chave do texto antes de o lerem. A técnica que usei foi listar as palavras no quadro e pedir aos alunos para especularem sobre o seu significado. Depois de lhes confirmar se estavam correctos, os alunos formulavam hipóteses sobre o texto com base nas palavras-chave. Assim, esta actividade preparava-os para ler, favorecendo a compreensão.

No sentido de mitigar o efeito intimidador que o vocabulário desconhecido tem nos alunos, no nível de iniciação, quando o texto continha palavras acima do nível de proficiência dos alunos, que não era relevante trabalhar através de outros exercícios, decidi colocar em rodapé o seu significado. À medida que os alunos foram evoluindo, procurei usar cada vez menos este tipo de glossários, já que, como explica Klapper (1993: 50), “unglossed texts are more natural and are closer to ‘real’ reading [...], while glossed texts interrupt reader’s flow and concentration”.

Nas tarefas de leitura, optei por nunca permitir o uso de dicionários, dado que os alunos tendem a procurar todas as palavras desconhecidas, mesmo aquelas que não são relevantes ou cujo significado poderia ser inferido. As consultas do dicionário interrompem a leitura, quebram a concentração dos alunos e tornam a tarefa de leitura demasiado lenta.

Como as tarefas de leitura que elaborava tinham como objectivo proporcionar aos alunos a oportunidade de se habituarem a ler textos autênticos e a lidar com as dificuldades que aí encontram, sempre que possível tentei evitar usar glossários e ensinar-lhes previamente o vocabulário. Estas duas “soluções” para o problema do vocabulário negam aos alunos a oportunidade de desenvolverem duas estratégias que vários autores (cf. Nuttall, 2005: 62-77; Cornaire & Germain, 1999: 81-84) consideram essenciais na leitura de textos autênticos: ignorar palavras irrelevantes e inferir o significado a partir do contexto.

III.5. As formas de abordar a dimensão cultural dos textos

Um texto autêntico provém de um universo de referências culturais para o qual acaba por remeter. Através da sua mensagem linguística expressa e alude a valores, comportamentos, produtos e significados partilhados pelos membros da cultura em que se insere, espelhando a relação de interdependência que une a língua à cultura. Assim,

para compreender um texto, não basta ao aluno conhecer o significado das palavras que o compõem. Precisa também de conhecer os seus referentes culturais. Como sublinha Byram (1997: 37), “an individual coming across a document [...] from another country can interpret it with the help of specific information and general frames of knowledge which allow them to discover the allusions and connotations present in the document”.

O facto de o texto ter uma dimensão cultural, além de exigir que os alunos mobilizem o seu conhecimento prévio, também lhes permite modificá-lo e alargá-lo no contacto com outras formas de se representar o mundo. A leitura constitui um espaço de encontro cultural entre o leitor, portador de uma cultura própria, e o texto, que se insere e remete para uma cultura estrangeira, oferecendo, desta forma, ao professor a oportunidade de promover uma aprendizagem activa da cultura estrangeira.

A fim de tirar partido destas potencialidades da leitura, procurei seleccionar textos directamente relacionados com a cultura estrangeira. Com o 7º ano, usei, por exemplo, um texto que descreve a rotina de uma aluna francesa (cf. anexo 32), uma receita francesa, um menu de um café de Paris ou ainda um texto sobre o sistema educativo francês (ver anexo 33). Com o 12º ano de inglês, usei textos que apresentam uma relação subjectiva com a cultura estrangeira, veiculando valores, comportamentos, sentimentos e opiniões, tais como o poema *I too* de Langston Hughes ou um artigo de opinião (ver anexos 11 e 21). Por serem entretecidos por espaços em branco, estes textos que usei em inglês exigem que o leitor os preencha usando o seu conhecimento do mundo.

Dado que a bagagem cultural dos alunos nem sempre era suficiente para compreenderem as alusões e conotações destes textos, procurei construir actividades que evitassem que o desencontro entre os referentes dos alunos e os do texto resultasse em problemas de compreensão ou de interpretação. Em todas as tarefas de leitura, incluí actividades de pré-leitura em que procurei activar o conhecimento dos alunos sobre o tema do texto, colocando-lhes questões, fazendo um brainstorming ou explorando imagens. Para trabalhar alguns textos com muitas referências culturais desconhecidas dos alunos, forneci-lhes descrições dessas referências e pedi-lhes para as encontrarem no texto (ver anexo 21). Noutros casos, coloquei-lhes questões que centravam a sua atenção nas referências culturais do texto e os conduziam a fazer inferências usando o seu conhecimento do mundo e as pistas do texto. Usei este tipo de actividade, por exemplo, para trabalhar o artigo “Who Am I to You?” (cf. anexo 27), que dificilmente

poderia ser compreendido sem os alunos inferirem em que circunstâncias se usa as formas de tratamento *Miss*, *Ms.* e *Mrs.* na cultura anglo-saxónica. Estas actividades ajudaram o aluno a compreender os significados implícitos e explícitos do texto e a alargar o seu conhecimento da cultura estrangeira.

No sentido de levar os alunos a tomar consciência da diferença cultural e reflectirem sobre a sua cultura, tanto no 7º ano como no 12º ano, procurei incentivá-los a comparar os aspectos da cultura estrangeira presentes no texto com a sua cultura e experiência (ver anexos 26 e 29). O método comparativo é, segundo Byram & Morgan (1994: 42), muito adequado para se abordar a cultura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, numa perspectiva intercultural, valorizando-se a bagagem cultural do aluno. Ao comparar, o aluno identifica e analisa as características da cultura estrangeira e da sua própria cultura, as suas semelhanças e diferenças, apercebendo-se que a sua cultura influencia a sua visão do mundo. Através desta comparação o aluno é convidado a tomar consciência de que a sua cultura é uma construção social e os seus valores, crenças e comportamentos não são os únicos possíveis e naturalmente correctos. A comparação pode, assim, abrir caminho ao desenvolvimento de atitudes de descentração face à própria cultura e de abertura ao Outro e à cultura estrangeira. Estas atitudes são essenciais para que o aluno, sem renunciar à sua perspectiva de estrangeiro, possa assumir o papel de mediador entre as duas culturas e possa aprender através do encontro cultural proporcionado pela leitura reconstruindo as suas percepções do mundo.

A leitura é, assim, uma actividade privilegiada para se trabalhar a cultura. Através das actividades que construí e dos textos que escolhi procurei aliar o ensino/aprendizagem das capacidades de leitura ao ensino/aprendizagem da cultura. Sem se abordar a cultura, nenhum trabalho centrado na leitura estará completo, porque, como enfatiza Pulverness (1995: 13), “to attempt to divorce language from its cultural context is to ignore the social circumstances which give it resonance and meaning”.

III.6. A estrutura das tarefas de leitura

Os diferentes tipos de actividades referidos ao longo deste capítulo foram os tijolos com que construí as tarefas de leitura. Seguindo o que é sugerido por vários autores (cf. Philips, 1984; Cuq & Gruca, 2005; Urquhart & Weir, 1998; Nuttall, 2005), estruturei estas tarefas em três etapas: pré-leitura; leitura e pós-leitura.

III.6.1. A fase de pré-leitura

A pré-leitura é uma etapa indispensável para facilitar a entrada do aluno no texto e motivá-lo a ler. Nesta etapa, partindo da premissa de que o conhecimento que o leitor traz para o texto é essencial para o compreender e interpretar, procurei activar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema do texto, colocando-lhes questões oralmente, fornecendo-lhes um questionário, explorando imagens relacionadas com o tema ou fazendo um *brainstorming*. Estas actividades permitiam ao aluno rever o vocabulário relacionado com o tema e começar a construir um horizonte de expectativas, que lhe dava um enquadramento conceptual adequado para melhor compreender o texto. Ainda no sentido de levar os alunos a criar expectativas, incentivei-os a fazer previsões sobre o conteúdo do texto, a partir do seu conhecimento do tipo de texto ou de elementos como o título, as imagens, a primeira e última linha, o primeiro parágrafo, as palavras-chave ou a capa do livro de onde o texto foi retirado. Verificar as hipóteses formuladas constituiu, por isso, um dos propósitos da sua primeira leitura do texto.

Embora, nesta etapa, tenha tentado assegurar que os alunos possuíssem o conhecimento relevante para compreenderem o texto, tive sempre a preocupação de não os armar com demasiada informação para evitar fazer da leitura um mero processo de confirmação de factos e informações previamente fornecidos. Informação a mais roubaria aos alunos a oportunidade de individualmente descobrirem e interagirem com o texto. Esta oportunidade é especialmente importante no caso da leitura do texto literário, que deixa grande margem interpretativa ao leitor. Como sublinha Dantanus (1996), “the first response to the text must be as open-minded and unprejudiced as it can possibly be. [...] If you put a label [...] on the text you are studying, you will inevitably be influenced by this label and take a less active part in the explorative process”. Neste sentido, em vez de se dar informações sobre as características mais importantes do texto e do seu autor, como sugere Matos (2005; 2009), deve-se privilegiar uma leitura estética do texto. Este modo de leitura permite ao leitor estabelecer uma relação individual com o texto e usufruir das suas qualidades estéticas, distinguindo-se de um modo de leitura eferente que “situates the text in a web of concepts supplied by teachers, critics and the norms of the text” (Matos, 2009: 155). Por estes motivos, procurei proporcionar aos alunos uma leitura estética do texto.

Assim, evitando dar informações a mais, através das actividades realizadas na fase de pré-leitura, procurei despertar a curiosidade dos alunos sobre o texto, envolvê-los e prepará-los para a fase de leitura, dando-lhes sempre um propósito para lerem.

III.6.2. A fase de leitura

Nesta fase, o aluno, partindo das hipóteses formuladas previamente, era convidado a ler o texto e a explorá-lo de um modo progressivamente mais complexo.

Para iniciar a abordagem do texto, nesta fase, pedia aos alunos que o lessem silenciosamente, em geral de forma rápida, a fim de verificarem as hipóteses emitidas anteriormente e realizarem actividades que apenas exigiam que captassem a ideia geral do texto. Entre outras actividades, o aluno tinha que escolher um título para o texto; identificar o seu tema; seleccionar de entre várias frases a que melhor resumia o texto; fazer corresponder os subtítulos a cada parágrafo; ou partilhar as suas primeiras reacções ao texto. Estas actividades podiam ser executadas sem os alunos perceberem todas as palavras do texto. Por este motivo, como sugerem Wright & Brown (2006: 23), “initial skimming of the text is a semantic strategy which, even though readers acquire no specific details during the exercise, does contribute to their confidence about tackling the text”. Além de darem aos alunos um sentido de capacidade, estas actividades de compreensão global forneciam-lhes as bases nas quais se poderiam apoiar para chegar, posteriormente, a uma compreensão mais detalhada do texto.

De modo a levar os alunos a irem para além de uma leitura global, pedia-lhes que relessem silenciosamente o texto de modo mais cuidado. Esta segunda leitura era orientada por actividades que conduziam os alunos a explorar os detalhes do texto e a desenvolverem diferentes capacidades de leitura. No caso do 7º ano, fornecia-lhes actividades de *scanning*, compreensão, previsão e, por vezes, de inferência. No caso do 12º ano, além destas, usava actividades que os convidavam a interpretar o texto, a ir para além do que era explícito. Era ainda neste momento de estudo detalhado do texto que incluía as actividades de vocabulário ou sobre referências culturais.

Todas estas actividades foram executadas não só individualmente, mas também a pares. O trabalho a pares proporciona aos alunos a oportunidade de se entre-ajudarem, partilharem diferentes interpretações e, assim, construírem o significado do texto em conjunto. A partilha que existe no trabalho a pares e também nas discussões no grupo-

turma deve ser cultivada na aula de leitura, já que, como explicam Raphael & Gavelek (1996: 183), “textual meaning is not out there to be acquired; it is something that is constructed by individuals through their interaction with each other and the world”.

Na fase de leitura, movendo-se da compreensão global para o estudo mais detalhado do texto, o aluno era convidado, assim, a mobilizar diferentes capacidades de leitura para construir o significado do texto. Naturalmente, esta abordagem variou em função das características do texto e, em alguns casos, foi dada maior ênfase à compreensão global do que à análise detalhada do texto.

III.6.3. A fase de pós-leitura

Para concluir a exploração do texto, na fase de pós-leitura, proporcionei aos alunos oportunidades para reagirem ao texto, questioná-lo, relacioná-lo com a sua experiência do mundo e estabelecerem comparações entre os aspectos culturais do texto e a sua própria cultura, geralmente, colocando-lhes questões oralmente que estimulavam a discussão. Em inglês, também usei outras formas de levar os alunos a reagir ao texto como a redacção de um comentário ou uma entrevista a pares.

A valorização da reacção (*response*) dos alunos tem o seu fundamento na estética da recepção (*Reader-Response Criticism*). Segundo esta teoria, o texto não tem um sentido intrínseco, mas antes um sentido que o leitor constrói fazendo uso das suas capacidades e conhecimentos para dar corpo aos sentidos potenciais do texto e preencher os seus espaços em branco (Schultz, 2002). Como explicam Gallas & Smagorinsky (2002: 58), “readers have vast knowledge about the world, cultural practices, themselves, social dynamics, and other factors that they use to infuse coded texts with meaning”. Consequentemente, o mesmo texto pode ser entendido de formas diferentes por diferentes leitores, suscitando imagens, sentimentos, associações e interpretações variadas. Torna-se, assim, evidente que, além de uma dimensão cognitiva, a leitura tem uma dimensão afectiva e subjectiva.

Estas diferentes dimensões da leitura não podem estar ausentes das aulas de língua estrangeira. Por isso, nas fases de leitura e pós-leitura, procurei criar oportunidades para que os alunos dessem voz às suas múltiplas reacções e perspectivas. Estas oportunidades são também importantes, porque é por via das reacções afectivas e das emoções que a adesão à leitura se produz. Como sublinha Harmer (2007: 288), “one

of the most important questions we can ever get students to answer is *Do you like the text?* [...] By letting them give voice (if they wish) to their feelings about what they have read, we are far more likely to provoke the ‘cuddle factor’ [...] than if we just work through a series of exercises”.

Em suma, as diferentes fases que compõem as tarefas de leitura que planifiquei permitiram ao aluno familiarizar-se crescentemente com o texto, favorecendo a compreensão (Mitchell, 2009: 122). Neste percurso, foi dado ao aluno um papel activo e a oportunidade de trabalhar, de modo integrado, as diversas capacidades de leitura, o vocabulário e as dimensões cultural e afectiva do texto.

Capítulo IV: O lugar da leitura nas planificações de unidade

Nas planificações de unidade que elaborei (ver anexos 4-25 e 28-47), a leitura teve um lugar central. Como um dos objectivos fundamentais do meu trabalho era desenvolver as capacidades de leitura dos alunos, procurei incluir diversas tarefas de leitura ao longo de cada unidade. Embora tenha dado maior ênfase à leitura, evitei limitar-me a desenvolver apenas esta competência, até porque não faz sentido trabalhar uma competência da língua isoladamente na sala de aula, quando, no mundo real, as diferentes competências são usadas de modo integrado (Harmer, 2007: 265). Assim, ao planificar as unidades, procurei desenvolver as outras competências da língua (i.e. compreensão oral e produção escrita e oral), sempre que possível em articulação com a leitura, e reservar momentos dedicados à gramática e ao vocabulário. Para além da língua, procurei também abordar a cultura dos países em que a língua estrangeira é falada com vista a promover atitudes de abertura ao Outro e a alargar e aprofundar o conhecimento que os alunos tinham das culturas francófonas e anglófonas.

No processo de planificação, encontrei várias formas de aproveitar as potencialidades da leitura para trabalhar esta e as outras competências da língua de modo integrado. Uma dessas formas foi usar a leitura como ponto de partida para a escrita. Na unidade de francês, por exemplo, criei uma tarefa de produção escrita, em que, depois de lerem um e-mail, os alunos tinham que redigir uma resposta (ver anexo 47). Na unidade de inglês, a leitura de um artigo de opinião do *New York Times* serviu de base a uma tarefa que consistia na redacção de um comentário ao artigo. Nesta tarefa, os alunos tinham ainda de ler e analisar um comentário autêntico de um leitor do jornal

para se familiarizarem com o gênero de texto que tinham de produzir (ver anexo 24). Deste modo, nas tarefas de produção escrita que elaborei, a leitura serviu de preparação e estímulo para a escrita, dando aos alunos propósitos de escrita que simulavam propósitos autênticos.

Nas unidades que planifiquei, articulei ainda a leitura e a produção oral. Esta competência foi, por exemplo, desenvolvida através das questões colocadas nas fases de pré e pós-leitura, já que estas permitiam aos alunos expressarem oralmente as suas ideias. Na unidade de inglês, além desta, usei ainda outras formas para trabalhar a produção oral tendo por base a leitura, como uma discussão a pares sobre um artigo (ver anexo 22) ou uma tarefa de leitura em puzzle (ver anexo 14). Como foi anteriormente referido (cf. III.3.2.), nesta tarefa, cada membro do grupo recebia um texto diferente para ler. Sem mostrarem os textos aos colegas, os alunos tinham que partilhar oralmente a informação que haviam recolhido, a fim de resolverem uma questão global sobre os dois textos. Esta tarefa tinha, por isso, uma forte componente de produção oral.

Na unidade de inglês, trabalhei também a compreensão oral e a leitura de modo integrado, a partir de uma canção. Num primeiro momento, a fim de desenvolverem a compreensão oral, os alunos tinham que ouvir a canção e completar a sua letra. Num segundo momento, eram convidados a ler e interpretar a letra, desenvolvendo, assim, capacidades de leitura (ver anexo 16).

Além de usá-la para trabalhar as outras competências da língua, recorri ainda à leitura para levar os alunos a descobrirem por si a cultura estrangeira. Na planificação da unidade sobre o Movimento dos Direitos Cívicos, incluí vários textos relacionados com o movimento, como o poema *I too*, a canção *We Shall Overcome* e o discurso *I have a dream*. Estes permitiram que os alunos descobrissem as crenças, valores e motivações subjacentes à luta dos Afro-Americanos e tivessem uma visão mais complexa e não estereotipada dessa luta. Por terem uma dimensão afectiva, estes textos interpelavam os alunos e convidavam-nos a compreenderem, de forma profunda, as angústias, as dificuldades, os sonhos e a esperança dos Afro-Americanos, promovendo, assim, atitudes de abertura ao Outro e desenvolvendo valores de cidadania.

Por seu lado, na planificação de francês sobre a escola, usei textos que permitiram aos alunos descobrirem as diferenças e as semelhanças entre a escola francesa e portuguesa, como um texto sobre o sistema educativo francês (ver anexo 33), um horário e um texto que narra um dia de uma aluna francesa (ver anexo 32).

Deste modo, nas planificações de unidade, a leitura teve um lugar central não só porque incluí diversas tarefas de leitura em todas as unidades, mas também porque serviu de ponto de partida para tarefas de produção escrita e oral e para levar os alunos a explorar a cultura estrangeira. Nestas planificações, sem nunca me restringir a desenvolver apenas a leitura, diversifiquei objectivos, conteúdos e estratégias. Esta variedade é essencial para tornar a experiência de aprendizagem dos alunos mais rica e dar resposta às suas diferentes características e necessidades.

Capítulo V: A execução das aulas de leitura

A planificação constitui um útil plano de acção para o professor, visto que, como um mapa, indica o destino da aula e os caminhos para lá chegar. Como verifiquei na minha prática de ensino, boa parte do sucesso de uma aula depende da qualidade do plano elaborado *a priori*. Contudo, mesmo para um bom plano funcionar e produzir os resultados esperados, é preciso que o professor o consiga implementar de forma adequada, criando um clima de aprendizagem positivo, assumindo os papéis mais apropriados a cada tarefa, tomando decisões com bom senso e, eventualmente, readaptando o plano em função das reacções e necessidades manifestadas pelos alunos no decurso da aula. Por outras palavras, a acção do professor na sala de aula é determinante para a eficácia e o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Dada a sua relevância, a forma como executei as aulas será objecto de reflexão neste capítulo.

V.1. Os papéis do professor

Com vista a levar os alunos a atingirem os objectivos definidos na fase de planificação, ao implementar as tarefas de leitura, assumi diferentes papéis e procurei manter um clima facilitador da aprendizagem.

Uma das funções que tive foi organizar e preparar os alunos para as actividades de leitura. Com vista a prepará-los para lerem e realizarem as actividades autonomamente, dava instruções claras aos alunos sobre o que tinham de fazer, explicando-lhes o seu propósito de leitura e, quando necessário, indicando como alcançá-lo. Nas minhas aulas, percebi que, sobretudo no nível de iniciação, não poderia partir do princípio de que os alunos dominavam certas estratégias de leitura. Por isso, tal como é sugerido por vários especialistas (cf. Wright & Brown, 2006; Nuttall, 2005),

procurei explicitar essas estratégias para evitar que, sem outros recursos, os alunos lessem o texto palavra a palavra e parassem a cada obstáculo. Nas aulas de 7º ano, verifiquei que era útil, por exemplo, explicar aos alunos que não precisavam de perceber todas as palavras para responderem às questões ou ainda mostrar-lhes como poderiam inferir o significado de uma palavra usando o contexto. Isto incentivava-os a libertarem-se de um tipo de leitura linear e a experimentarem outras estratégias.

Enquanto os alunos liam e executavam as actividades de leitura, assumia o papel de observadora, dando-lhes espaço para trabalharem autonomamente. Sem interromper os alunos, circulava pela sala para observar a forma como trabalhavam. Isto permitia-me controlar o seu progresso e adequar o ritmo da aula às suas necessidades, adaptando, sempre que necessário, o meu plano inicial. Ao circular na sala, mostrava-me também disponível para ajudar os alunos. Como me solicitavam com frequência, podia esclarecer as suas dúvidas individuais e perceber as suas dificuldades, o que me dava elementos importantes que usava na fase de correcção.

Quando os alunos acabavam as actividades, o meu papel era orientar a sua correcção, estimulando a participação activa dos alunos e valorizando as suas intervenções. Esta fase da aula em que os alunos partilhavam as suas respostas com a turma era muito importante para a compreensão do texto, dado que, como sublinham Scott & Huntington (2007), a compreensão não é apenas um processo cognitivo individual, envolvendo também a construção de significado através da interacção interpessoal. Assim, estes autores explicam que “comprehension occurs not only during the reading process, in the interaction between the reader and the text, but also after the reading process ends” (*ibid.*: 4). Ou seja, a interacção que se estabelece na fase de correcção pode iluminar o significado do texto.

A fim de usar a correcção para verificar e favorecer a compreensão e a interpretação do texto, em vez de aceitar a primeira resposta dada e prosseguir com a correcção, procurei levar os alunos a explicarem como tinham chegado à resposta, visto que, além de saber se esta estava certa ou errada, interessava analisar o processo que tinha levado o aluno à resposta. Segundo Urquhart & Weir (1998: 227), “where teachers’ messages convey how to construct meaning in reading, a positive effect has been found”, pelo que esta ênfase no processo de construção de sentido é essencial no ensino da leitura.

Ao explorar textos com várias camadas de significado, procurei promover a discussão sobre o texto, incentivando os alunos a expressarem as suas diferentes interpretações, a relacionarem o texto com as suas experiências, a questioná-lo e comentá-lo criticamente. Como verifiquei nas minhas aulas, esta discussão orientada pelo professor revela-se fundamental para conduzir os alunos a explorar as várias camadas do texto. Por exemplo, quando trabalhei com os alunos o poema *I, too* de Langston Hughes (ver anexo 11), constatei que, nas suas respostas iniciais, muitos deles se limitavam a fazer uma leitura superficial do texto, deixando importantes aspectos por analisar. Foi através das questões que coloquei nesta fase de discussão que consegui levar os alunos a aprofundarem e repensarem as suas primeiras interpretações e incentivá-los a analisar em conjunto, entre outras coisas, a relação entre o espaço ocupado pelo sujeito poético e o seu lugar na hierarquia social ou se a reacção do sujeito, quando é enviado para a cozinha, constitui uma forma de resistência, um indício de que o seu corpo pode ser subjugado, mas não o seu espírito.

Tal como este exemplo sugere, a partir da discussão e da partilha de ideias, os alunos, em interacção com os seus pares e o professor, tinham a oportunidade de descobrir e construir activamente novos significados e interpretações do texto (Gavelek & Raphael, 1996: 184), indo para além da sua interpretação inicial. O meu papel nestas discussões era, então, questionar os alunos, de modo a incentivá-los a explorar as múltiplas camadas do texto e a expressar as suas reacções.

Nestes diferentes papeis que desempenhei, o meu trabalho foi sempre orientado pelos mesmos objectivos: envolver activamente os alunos no processo de aprendizagem e guiá-los nesse processo. Ao longo das aulas, procurei sempre entusiasamá-los pelo trabalho e incutir-lhes sentimentos de capacidade e responsabilidade relativamente à sua aprendizagem.

V.2. As aulas de inglês

Ao passar da planificação à acção, pude ver as minhas propostas de trabalho ganharem vida e testar a sua eficácia. Nas aulas de inglês que leccionei, encontrei algumas dificuldades que me obrigaram a definir caminhos alternativos para chegar aos meus objectivos. No entanto, nestas aulas, constatei também que muitas das tarefas que

havia planificado funcionavam bem, promovendo efectivamente a aprendizagem e motivando os alunos.

V.2.1. As dificuldades

As dificuldades com que me deparei resultaram, por um lado, da minha falta de experiência de ensino e, por outro, do facto de os alunos, no 12º ano, terem já hábitos de trabalho enraizados, que nem sempre eram compatíveis com as actividades propostas.

No início da minha prática de ensino, uma das dificuldades que tive foi gerir a discussão em torno dos textos. Nem sempre conseguia envolver activamente a maioria dos alunos e, quando davam respostas muito superficiais, tinha dificuldade em usá-las para ajudar os alunos a chegarem por si a conclusões mais complexas. À medida que fui ganhando experiência, passei a questionar os alunos de forma mais eficaz e desenvolvi a capacidade de explorar as suas respostas, de modo a estimular uma reflexão mais profunda sobre o texto. A experiência mostrou-me que, para promover uma discussão activa e profunda dos textos, não bastava seguir as perguntas que tinha planificado e que, ao interagir com os alunos, teria que dar exemplos e colocar-lhes várias perguntas, partindo do simples e concreto e usando as suas experiências e conhecimento de modo a conduzi-los a conclusões mais complexas. O uso de perguntas simples e de exemplos tornava a discussão acessível não apenas aos melhores alunos, mas também aos que tinham maiores dificuldades, estimulando a sua participação. Estas estratégias permitiram-me, por isso, tornar as discussões mais dinâmicas.

Outra das dificuldades que tive foi levar os alunos a trabalharem a pares. Talvez por estarem habituados a trabalharem apenas individualmente nas aulas, quando lhes pedia para fazerem actividades a pares, como, por exemplo, discutirem uma citação, muitos dos alunos, ignorando as minhas instruções, optavam por trabalhar sozinhos. Mesmo quando lhes era explicitamente explicado que o objectivo da actividade era discutirem ideias com os colegas, alguns alunos não o faziam. Ao observar as suas reacções, percebi que, provavelmente, não trabalhavam a pares, porque, não estando habituados, não sabiam como fazê-lo. A fim de os forçar a cooperar e de os ajudar a desenvolver competências para o fazer, passei a usar actividades que para serem realizadas com sucesso exigem que os alunos troquem informações, como a leitura em puzzle ou a entrevista. Nestas actividades, procurei sempre estruturar a interacção dos

alunos, fornecendo-lhes questões a partir das quais poderiam iniciar a troca de ideias. Através destas actividades consegui levar os alunos a interagirem nas aulas e a ultrapassar as dificuldades criadas pelo hábito de apenas trabalharem individualmente.

Os hábitos de trabalho dos alunos criaram-me ainda dificuldades na implementação de actividades de *skimming*. Os alunos tendiam a ler o texto sempre de forma cuidada, mesmo quando o seu propósito de leitura não o exigia. No sentido de contrariar esta tendência, procurei limitar o tempo de que dispunham para ler o texto e explicar-lhes as vantagens de lerem rapidamente, dando exemplos de situações em que o fazemos no nosso quotidiano. Estas estratégias levaram os alunos a aumentar a sua velocidade de leitura. No entanto, julgo que, para desenvolverem a capacidade de *skimming*, os alunos precisariam de ter feito mais actividades deste tipo ao longo do ano. Esta foi, assim, a capacidade que desenvolvi menos bem nas aulas que leccionei.

V.2.2. As actividades bem sucedidas

Embora tenha as suas desvantagens, o facto de os alunos terem já muitos anos de aprendizagem de inglês e hábitos de trabalho formados facilitou o meu trabalho, já que, graças a isso, dispunham de competências e conhecimentos necessários para desenvolverem com sucesso quase todo o tipo de actividades. Não é, assim, de surpreender que tenham conseguido realizar com sucesso as tarefas que lhes propunha, mesmo as mais complexas. Naturalmente, de entre as várias actividades realizadas algumas destacaram-se por terem suscitado maior interesse e participação dos alunos, contribuindo para que se alcançasse maior sucesso.

Uma dessas actividades foi a discussão do texto na fase de pré-leitura. Como, nesta fase, a especulação era encorajada e as perguntas colocadas eram de resposta livre, os alunos não tinham receio de errar e participavam activamente na discussão de ideias. Através destas actividades, em conjunto, formulavam hipóteses sobre o texto, que os motivavam a ler. Em geral, os alunos ficavam tão curiosos que, assim que lhes distribuía o texto, começavam logo a ler e, muitas vezes, congratulavam-se quando descobriam que a sua hipótese estava correcta. As actividades de pré-leitura suscitavam, assim, a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura.

Outras actividades que resultaram bem foram aquelas que envolviam a leitura de textos com diversas camadas de significado e com forte componente cultural. Estes

textos eram interessantes e desafiantes para os alunos e suscitavam muitas reacções e interpretações, estimulando, assim, a sua participação activa na discussão. Nas aulas, verifiquei que as actividades em que os alunos eram convidados a expressar a sua opinião eram particularmente úteis para tornar a discussão em torno dos textos mais dinâmica e rica, já que os alunos gostavam de partilhar a sua visão sobre os temas e, de uma maneira geral, por terem maturidade e um vasto conhecimento, traziam para a discussão perspectivas interessantes e relevantes.

V.2.3. Análise dos comentários dos alunos

Para recolher as opiniões dos alunos sobre as aulas que leccionei, apliquei um questionário (ver anexo 61), em que lhes pedia para explicarem o que tinham gostado mais de fazer, o que tinham gostado menos, o que tinha corrido bem e o que tinha funcionado menos bem. Isto permitiu-me comparar as suas percepções com as minhas e fazer, assim, uma análise mais completa das aulas.

Nas suas respostas, poucos alunos (23%) mencionam o conteúdo das tarefas. Os que o fazem afirmam que o que gostaram mais foi descobrir aspectos que desconheciam sobre a cultura, revelando grande interesse pela dimensão cultural dos textos.

É sobre a forma como as tarefas foram executadas que a maioria dos alunos reflecte nas suas respostas. Surpreendentemente, trabalhar a pares é o que os alunos (41%) dizem ter gostado mais de fazer, de modo mais recorrente. Ao justificarem as suas respostas, explicam que trabalhar com os colegas foi mais motivante, permitiu-lhes enriquecer o seu trabalho e desenvolver a oralidade sem serem avaliados. Estes comentários mostram que, apesar dos obstáculos encontrados, insistir na implementação do trabalho de pares compensou. Todavia, há ainda alguns alunos (18%) que preferem trabalhar individualmente e apontam o trabalho a pares como aquilo que gostaram menos de fazer nas aulas que leccionei. Esta variedade de reacções indica que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, sendo essencial diversificar as estratégias para satisfazer as necessidades de todos.

As opiniões sobre o que funcionou melhor nas aulas que leccionei são variadas. Um dos aspectos mais referidos é o uso de fichas (32%). Segundo os alunos, as fichas favoreceram a sua aprendizagem e deram-lhes a oportunidade de ter um papel activo na aula. Outro dos aspectos que vários alunos consideraram que correu bem foi a discussão

de ideias (29%) e ainda o trabalho a pares (23%). As suas respostas sugerem que os alunos valorizam muito a interacção e gostam de participar activamente na aula.

Neste questionário, apesar de o anonimato ser salvaguardado, a maioria dos alunos optou por não fazer críticas ao trabalho desenvolvido, dizendo que gostaram das aulas (64%) e tudo tinha corrido bem (76%). Os alunos que apontaram os aspectos negativos das aulas que leccionei criticaram essencialmente o facto de lhes ter dado demasiadas fichas. Estes alunos referem que a informação ficava dispersa, dificultando o seu estudo. Esta é uma desvantagem de não se usar o manual. Para evitar que o uso de muitas fichas levasse os alunos a sentirem-se perdidos, poderia ter numerado as fichas ou indicado como deveriam organizá-las. No entanto, nunca o fiz, visto que, durante as aulas, não me apercebi que os alunos tinham esta dificuldade.

Assim, embora tenha encontrado obstáculos, o trabalho que realizei com a turma de inglês funcionou bem. A maioria das propostas que fiz revelaram-se eficazes e foram ao encontro daquilo que os alunos parecem valorizar: o envolvimento activo na aula e a interacção. Com esta turma, aprendi que, mesmo quando se encontram dificuldades no terreno, vale a pena acreditar nas nossas ideias e procurar formas de as aplicar.

V.3. As aulas de francês

No trabalho que desenvolvi com a turma do 7º ano de francês, fui confrontada com desafios substancialmente diferentes daqueles que encontrei nas aulas de inglês. Embora, num primeiro momento, receasse ter mais dificuldades em trabalhar a leitura com esta turma, que tinha um baixo nível de proficiência, ao aplicar as tarefas que havia elaborado e ao testar a sua eficácia, os receios iniciais dissiparam-se. Nestas aulas, à semelhança do que aconteceu nas aulas de inglês, apesar de ter encontrado algumas dificuldades, a maioria das tarefas que elaborei funcionaram bem.

V.3.1. As dificuldades

As dificuldades que tive ao implementar as tarefas de leitura foram fruto não só do baixo nível de proficiência dos alunos, mas também da minha falta de experiência.

Uma das áreas em que senti mais dificuldades foi a gestão do tempo. Devido à minha falta de experiência, sobretudo no início da prática de ensino, nem sempre

conseguia definir um limite de tempo razoável para os alunos executarem as actividades e acabava por lhes dar demasiado tempo, o que, evidentemente, comprometia o cumprimento de toda a planificação. À medida que fui adquirindo experiência, comecei a conhecer melhor os ritmos dos alunos do 7º ano e passei a estabelecer sempre um limite de tempo antes de realizarem as actividades, que procurei fazer cumprir. A experiência mostrou-me que, embora seja importante respeitar os ritmos dos alunos, não poderia deixar que estes ditassem o ritmo da aula sem impor limites claros, visto que, quando não têm limites de tempo, os alunos tendem a trabalhar lentamente. Impor limites revelou-se uma estratégia essencial para tornar a gestão do tempo mais eficaz.

A gestão do uso da língua materna nas tarefas de leitura também me criou dificuldades. Embora pretendesse que os alunos apenas dessem respostas em francês, estes não conseguiam expressar todas as suas hipóteses e reacções ao texto com os recursos linguísticos de que dispunham. Por este motivo, optei por deixá-los usar o português, quando tinham que responder a certas perguntas abertas nas fases de pré e pós-leitura, em que eram convidados a expressarem-se mais livremente. Como defende Philips (1984: 294), a língua materna “permits proof of comprehension beyond the limits imposed by the level of student production in the second language”, justificando-se, por isso, o seu uso nas tarefas de leitura. Apesar das suas vantagens, verifiquei que, em certos casos, o facto de permitir que os alunos, por vezes, recorressem à língua materna os desincentivava a esforçarem-se por usar o francês para responderem a perguntas que estavam ao seu alcance.

No sentido de os estimular a usar mais o francês, procurei melhorar as estratégias de questionamento que usava. Por exemplo, depois de colocar oralmente questões abertas relativamente à sua opinião e expectativas sobre o texto, sempre que pertinente, passei a fazer um conjunto de questões mais simples em que lhes oferecia diferentes alternativas de resposta para os conduzir a responder à questão principal. Esta estratégia, embora limitasse a liberdade de resposta dos alunos, revelou-se muito útil nas aulas de leitura, porque, ao tornar as questões abertas mais acessíveis aos alunos, permitiu-me limitar o uso do português e levá-los a expressarem-se mais em francês. Evitando sacrificar a riqueza da abordagem do texto em prol do uso da língua estrangeira, continuei, contudo, a permitir que usassem o português com certos propósitos, como, por exemplo, para explicarem como haviam chegado às respostas ou expressarem as suas reacções ao texto.

Para além destas dificuldades, nas primeiras aulas, encontrei ainda um outro obstáculo – o estilo de leitura dos alunos. Alguns liam o texto de forma linear e paravam a cada obstáculo, solicitando que lhes traduzisse palavras desconhecidas, mesmo as que eram semelhantes ao português. Com o intuito de contrariar esta tendência, além de evitar dar-lhes traduções, explicava e demonstrava que não precisavam de conhecer todas as palavras para compreenderem o texto. Para incutir nos alunos um sentimento de competência quando concluíam com sucesso as actividades, lembrava-lhes que o tinham feito sem perceber todas as palavras. Estas estratégias permitiram que os alunos ganhassem confiança e deixassem de estar tão presos a uma leitura palavra a palavra.

Deste modo, as dificuldades que encontrei nas aulas de leitura, obrigaram-me a reflectir e a procurar soluções. Nesta busca, cresci enquanto professora e aprofundei o meu entendimento do processo de ensino/aprendizagem.

V.3.2. As actividades bem sucedidas

Talvez por estarem numa fase de descoberta da língua, os alunos do 7º ano tinham uma grande abertura à inovação e hábitos de trabalho flexíveis, adaptando-se com facilidade, por exemplo, a trabalharem a pares ou a lerem textos sem compreenderem todas as palavras. Apesar dos limitados recursos linguísticos de que dispunham, conseguiram sempre realizar as tarefas que lhes propus com sucesso, o que indica que as opções tomadas na fase de planificação para adequar as tarefas às suas características foram eficazes. Através das tarefas que elaborei consegui, assim, proporcionar aos alunos uma experiência de leitura bem sucedida. Algumas tarefas e textos revelaram-se, no entanto, mais eficazes para desenvolver as capacidades de leitura, visto que despertaram maior interesse e participação dos alunos.

Os textos acompanhados por imagens foram aqueles que mais motivaram os alunos. Estes gostaram, em particular, de ler bandas desenhadas. Quando liam este tipo de texto, faziam frequentemente comentários com os colegas sobre a história e participavam mais activamente nas actividades de leitura. As suas reacções e comentários evidenciavam que faziam uma leitura vivida, confirmando que, tal como defende Djamel (2007: 236), “toute motivation entraîne apprentissage, et la BD par son aspect distrayant et ludique peut aider une classe de langue à mieux communiquer dans

une langue étrangère”. Este tipo de texto foi, assim, útil para trabalhar as dimensões afectiva e cognitiva da leitura, de uma forma motivante, no nível de iniciação.

Entre as actividades que mais despertaram o interesse e participação dos alunos estavam as actividades de pré-leitura. À semelhança do que acontecia na turma de inglês, os alunos envolviam-se activamente na especulação em torno do texto, formulando e comparando diferentes hipóteses.

Além destas, as actividades de leitura diferentes das tradicionais perguntas, estimularam também grande interesse e participação. Nas aulas, verifiquei que as tarefas em que os alunos tinham de escolher a ilustração mais adequada ao texto motivavam os alunos e estimulavam maior discussão dos textos. Como tendiam a escolher diferentes ilustrações, na fase de correcção, os alunos espontaneamente contrastavam e explicavam as razões por detrás das suas escolhas, dirigindo a atenção dos colegas para detalhes do texto, a fim de excluïrem certas ilustrações. Sem se darem conta, esta partilha levava-os a chegarem a uma compreensão detalhada do texto.

Deste modo, nas aulas que leccionei, constatei que a imagem e a especulação eram os ingredientes que tornavam as tarefas de leitura mais motivantes para os alunos. Por estimularem o seu envolvimento activo no processo de leitura, estes favoreciam o desenvolvimento de capacidades de leitura.

V.3.3. Análise dos comentários dos alunos

A fim de recolher as opiniões dos alunos sobre as aulas, apliquei o mesmo questionário que havia usado com a turma de inglês (ver anexo 61). Este permitiu-me verificar se as percepções que tinha das aulas coincidiam com as opiniões dos alunos.

Confirmando as minhas conclusões, o que mais alunos afirmam ter gostado de fazer nas aulas é ler bandas desenhadas (38%). Muitos (30%) elegem também o visionamento de vídeos como uma das suas actividades preferidas. Os alunos justificam as suas preferências, explicando que estas actividades despertaram maior interesse por serem diferentes das que habitualmente faziam. As suas respostas mostram, assim, que estes alunos valorizam a variedade de actividades e aderem à aprendizagem pela imagem.

As actividades que, na opinião de muitos alunos (46%), funcionaram melhor foram precisamente as que designam por “actividades diferentes”. As suas justificações sugerem que os alunos sentem que estas actividades os motivaram e os ajudaram a aprender. Alguns alunos (20%) referem ainda que, por lhes dar a oportunidade de se entre-ajudarem, o trabalho a pares resultou bem e favoreceu a sua aprendizagem.

A maior parte dos alunos (73%) não apontou críticas às aulas que leccionei. Aqueles que o fizeram criticaram, sobretudo, o facto de certas fichas serem longas, explicando que a sua extensão os levava a ficar menos concentrados e motivados. De facto, reconheço que algumas fichas acabaram por ficar longas, visto que uma das estratégias que usei para familiarizar os alunos crescentemente com o texto e favorecer a sua compreensão foi elaborar várias actividades sobre o mesmo texto. Dado que os alunos com 12 anos têm dificuldade em estarem concentrados na mesma tarefa durante muito tempo, talvez pudesse ter reduzido o número de actividades de certas fichas, limitando-me a levá-los a compreender o texto de um modo mais global. Contudo, julgo que foi importante fornecer aos alunos oportunidades para fazerem uma análise mais detalhada do texto, já que era precisamente aí que manifestavam mais dificuldades.

Deste modo, com a turma de 7º ano, aprendi que, para motivar os alunos nestas idades e favorecer a sua aprendizagem, é indispensável variar as aulas e privilegiar o uso de materiais com uma forte componente visual. Foi isso que procurei fazer nas aulas que leccionei. Talvez por isso, apesar das dificuldades, as tarefas que propus foram realizadas com sucesso, gerando, de uma maneira geral, reacções positivas dos alunos. O seu entusiasmo recompensou o esforço investido na fase de planificação.

Capítulo VI: As actividades extra-curriculares e projectos

No sentido de complementar o trabalho realizado nas aulas, desenvolvi várias actividades extra-curriculares e projectos com as turmas de inglês e francês, que me permitiram diversificar e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

VI.1. O projecto de leitura de inglês

Com a turma de inglês, depois de concluir a unidade sobre o movimento dos direitos cívicos, realizei um projecto de leitura subordinado ao mesmo tema, usando

vários discursos, poemas e canções sobre o racismo, a segregação e o próprio movimento (ver anexo 56). Este projecto teve como objectivos levar os alunos a compreenderem de forma mais profunda o movimento dos direitos cívicos; estimular a reflexão sobre o racismo e a segregação; promover o desenvolvimento das suas capacidades de leitura, em particular, da capacidade de interpretação; e incentivar a cooperação, a discussão e partilha de ideias.

Para cumprir estes objectivos, selecionei textos que deixavam grande margem interpretativa ao leitor e que, por apresentarem uma visão subjectiva dos temas em estudo e expressarem valores, sentimentos e opiniões, favoreciam a identificação e uma compreensão mais profunda das perspectivas daquelas que foram vítimas de racismo e segregação e deram voz à luta pelos direitos cívicos.

Estes textos foram distribuídos aleatoriamente por diferentes pares de alunos, que os leram, discutiram e interpretaram com a orientação de uma ficha de leitura (ver anexo 57). Esta continha questões genéricas elaboradas com vista a dirigir a atenção dos alunos para diferentes aspectos do texto, como a mensagem, as referências culturais, os símbolos ou as estratégias usadas pelo autor na construção do texto. A ficha incluía ainda questões que visavam levar os alunos a expressarem a sua reacção ao texto, identificando o que consideravam mais interessante e partilhando as emoções, imagens e pensamentos que o texto lhes suscitou.

Cada par partilhou a sua análise e as suas reacções ao texto com a turma em curtas apresentações orais, que permitiram transformar a sala de aula num espaço de partilha de leituras e de diferentes perspectivas sobre o racismo e a luta pelos direitos cívicos. De facto, ao tomarem contacto com um leque variado de textos através das apresentações dos colegas, os alunos puderam conhecer diferentes pontos de vista sobre os temas em estudo e construir, em conjunto, um conhecimento mais complexo e não estereotipado da luta pelos direitos cívicos. Como sublinham Byram & Morgan (1994: 55), o uso de vários documentos sobre o mesmo tema é essencial para evitar que uma imagem seja generalizada a toda a sociedade, criando uma visão simplificada da cultura.

Com o objectivo de obter feedback dos alunos relativamente ao projecto de leitura e levá-los a reflectir sobre o seu trabalho, apliquei uma ficha de auto-avaliação (ver anexo 58), em que era pedido aos alunos que avaliassem o seu desempenho individual e o desempenho do par e explicassem o que tinham aprendido com o projecto. A partir das suas respostas, verifiquei que os alunos fizeram um balanço

positivo do seu trabalho e sentiram que foram capazes de cooperar eficazmente com os seus colegas. As suas respostas mostraram-me ainda que o projecto de leitura os conduziu efectivamente a aprofundar a sua compreensão sobre a luta pelos direitos cívicos e que, neste processo, as suas percepções do mundo sofreram alterações.

Além de referirem os factos que aprenderam, nesta ficha, vários alunos explicam como o projecto alterou a sua visão do mundo e os levou a compreender a importância de certos valores, como a igualdade. O comentário de um aluno que trabalhou o poema “The Caged Bird” de Maya Angelou ilustra particularmente bem como o encontro cultural proporcionado pela leitura desafiou o entendimento que os alunos tinham do mundo e os estimulou a tornarem-se mais abertos ao Outro: “Freedom is for everyone, no matter the color, race, nation... I also learned to respect more hardly the people who aren’t respected at all”. As reacções dos alunos, em geral, e esta, em particular, confirmam que, tal como é sugerido por Aase (2007: 9), “experiences of literature from unfamiliar milieus and cultures provide possibilities for identification and understanding new ways of thinking. There is an assumption that literature thus becomes a strong tool for enhancing tolerance for other people and generosity in meeting differences in behaviour and thinking”.

Assim, o projecto de leitura constituiu uma oportunidade para os alunos reflectirem activa e autonomamente sobre o tema em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolverem as competências de produção oral e de leitura de modo integrado.

VI.2. O questionário sobre cultura norte-americana

Além de ter realizado o projecto de leitura, no estágio, colaborei na dinamização de uma exposição sobre a cultura norte-americana, que envolveu todas as turmas de 12º ano, elaborando um questionário sobre a exposição. Este foi distribuído por várias turmas de inglês do ensino básico e secundário. Com vista a incentivar os alunos a esforçarem-se por descobrir as respostas às perguntas, foi anunciado que aqueles que respondessem correctamente a todas as perguntas se habilitariam a ganhar um CD de música norte-americana. Tanto por iniciativa própria como por imposição dos professores, foram muitos os alunos que participaram no concurso entregando os questionários preenchidos. Desta forma, o questionário permitiu envolver activamente

os alunos na visita à exposição e assegurar que, em vez de simplesmente observarem as imagens, estes leriam os cartazes e aprenderiam com a informação aí veiculada.

VI.3. A visita de estudo ao Cinema São Jorge

A fim de complementar as aulas de francês, logo no seu segundo mês de aprendizagem da língua, levei os alunos do 7º ano ao cinema São Jorge para verem o filme *Le petit Nicolas*, numa sessão exclusiva para escolas realizada no âmbito da Festa do Cinema Francês. Esta visita de estudo teve como principais objectivos motivar os alunos para a aprendizagem do francês e expô-los ao uso da língua em contexto de comunicação real.

Para conduzir os alunos a criarem um horizonte de expectativas sobre o filme e familiarizarem-se com o universo do *petit Nicolas*, na aula que antecedeu a visita, os alunos analisaram o cartaz e o *trailer* do filme e foi-lhes distribuído um questionário de escolha múltipla sobre o filme para preencherem durante a visita de estudo, que foi corrigido na aula seguinte. Através destas actividades os alunos puderam desenvolver a compreensão oral e escrita e adquirir novo vocabulário relacionado com a escola.

Esta visita de estudo motivou muito os alunos, que, na sua maioria, nunca tinham visto um filme francês. Como anteriormente referido (cf. II.3.), depois do visionamento do filme, estes alunos, que revelavam, naquela altura, resistência ao uso do francês, começaram a tentar exprimir-se na língua estrangeira por sua iniciativa. Isto indica que, ao verem a língua sair das páginas do manual e ganhar vida no ecrã de cinema, os alunos ficaram mais motivados para usarem a língua com fins comunicativos. As suas reacções mostraram-me que as actividades extra-curriculares, ao motivarem os alunos, podem estimulá-los a aprender e a aderir à língua.

VI.4. A exposição da francofonia

A fim de celebrar a semana da francofonia, organizei uma exposição com cartazes produzidos individualmente pelos alunos sobre países francófonos (ver anexo 60). Para os preparar, os alunos tiveram de pesquisar imagens do país que lhes foi aleatoriamente atribuído e encontrar certos dados demográficos, geográficos, linguísticos, políticos e culturais nas enciclopédias *Larousse*, *L'Agora* e *Wikipedia*.

Parte da pesquisa foi efectuada sob a minha orientação numa aula realizada na sala de computadores, em que lhes mostrei os sites que deveriam usar e como poderiam fazer a pesquisa, de modo a equipá-los com os instrumentos necessários para trabalharem autonomamente, fora da sala de aula. A fim de assegurar que os cartazes teriam uma boa apresentação, por sugestão da minha orientadora, disponibilizei no site da escola um modelo de apresentação do cartaz, que os alunos apenas tinham de descarregar e preencher com os dados da sua pesquisa.

Apesar de lhes ter dado um modelo e sugestões muito precisas sobre a forma de pesquisar, muitos alunos tiveram dificuldades em fazer o trabalho pedido. As primeiras versões do seu trabalho apresentavam vários tipos de problemas, entre os quais: erros linguísticos; informações incorrectas; imagens que não eram ilustrativas dos países; e formatação errada. Por este motivo, tive que fazer diversas correcções e sugestões para que alguns trabalhos tivessem qualidade suficiente para serem expostos. Esta experiência mostrou-me que os alunos do 7º ano têm dificuldade em trabalhar autonomamente, necessitando que o professor os acompanhe de perto.

A exposição foi montada com a ajuda dos meus orientadores. De modo a enriquecê-la, além dos cartazes dos alunos, incluímos outros materiais que possuíamos e ainda materiais oferecidos pelo Instituto Franco-Português. Para levar os alunos a aprender com a exposição, elaborei um questionário que os obrigou a explorar os vários espaços da exposição e a ler os cartazes aí afixados.

Deste modo, a exposição deu a conhecer a francofonia aos alunos e à comunidade escolar. Através deste trabalho os alunos puderam compreender a importância da língua francesa no mundo; identificar o espaço geográfico da francofonia; desenvolver capacidades de leitura, em particular, a capacidade de *scanning*; e aprender a pesquisar em sites francófonos. Sendo o francês uma língua que os alunos pensam ser pouco útil e pouco falada no mundo, mostrar-lhes a vastidão e riqueza do mundo francófono constituiu um importante passo para modificar a percepção que tinham da língua e abrir os seus horizontes.

Em conclusão, os projectos e actividades extra-curriculares desenvolvidas constituíram oportunidades para motivar os alunos, incentivar a sua autonomia e levá-los a alargarem o seu conhecimento da língua e cultura estrangeira. Estas actividades não se limitaram, assim, a servir um propósito lúdico. Em particular, o projecto de

leitura e a exposição da francofonia promoveram aprendizagens, que, por restrições de tempo e meios, não poderiam ser realizadas exclusivamente na sala de aula.

Capítulo VII: A avaliação

A avaliação constituiu a etapa final do trabalho que desenvolvi com as turmas de inglês e francês. Através da avaliação procurei controlar o progresso dos alunos, verificar o que foi aprendido ao longo das aulas e, assim, aferir o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

VII.1. Os instrumentos de avaliação

A fim de avaliar o desempenho dos alunos de modo completo e sob diferentes ângulos, usei diversos instrumentos de avaliação com diferentes objectivos.

Em francês, os instrumentos usados para avaliar as aprendizagens realizadas na unidade que leccionei foram um teste (ver anexo 63) e uma composição. Esta foi realizada no final da unidade com o intuito de dar aos alunos uma oportunidade para desenvolverem a competência de produção escrita e usarem as estruturas gramaticais e o léxico que tinham aprendido. Por este motivo, em vez de lhes devolver as composições com uma classificação, resolvi escrever um comentário em cada uma delas, enunciando os seus aspectos positivos e os aspectos que deveriam ser melhorados. No sentido de remediar os erros encontrados, apresentei aos alunos frases com os erros mais comuns das composições e pedi-lhes que os identificassem, corrigissem e explicassem. A composição constituiu, assim, um elemento de avaliação formativa, que me permitiu verificar o que tinha sido aprendido, identificar lacunas e fornecer aos alunos oportunidades para ultrapassarem as suas dificuldades antes de realizarem o teste sumativo.

Para além de avaliar as aprendizagens dos alunos, avaliei também ao longo das aulas as suas atitudes e comportamento, anotando quem fazia o trabalho de casa e observando a forma como os alunos executavam as tarefas propostas e como participavam oralmente.

Em inglês, avaliei as atitudes usando as mesmas estratégias a que recorri nas aulas de francês. Já para avaliar as aprendizagens dos alunos, usei um leque mais

variado de instrumentos de avaliação. Na unidade que leccionei, avaliei os alunos a partir das composições que escreveram, das apresentações orais que fizeram no âmbito do projecto de leitura, das respostas ao questionário do projecto e de um teste sumativo (ver anexo 62).

Tanto o teste sumativo de inglês quanto o de francês foram construídos de acordo com as matrizes definidas pelo departamento de línguas da escola. Seguindo a estrutura que aí é proposta, dividi os testes em três partes dedicadas à leitura, ao funcionamento da língua e à produção escrita. Para testar as capacidades de leitura dos alunos, usei textos do mesmo tipo daqueles que tinham analisado e procurei elaborar actividades semelhantes às que tinham feito nas aulas, visto que, como sublinha Harmer (2007: 380), “if students are faced with completely new material, the test will not measure the learning that has been taking place, even though it can still measure general language proficiency”. No caso do teste de francês, tal como fiz em muitas tarefas executadas nas aulas, incluí uma pergunta destinada a verificar a compreensão global do texto e ainda uma actividade de verdadeiro ou falso e questões, que visavam testar a compreensão detalhada do texto.

No caso de inglês, pelo facto de existirem desencontros entre aquilo que a matriz define e o que fiz e valorizei nas aulas, não pude elaborar um teste que reflectisse completamente o trabalho desenvolvido e as suas prioridades. Aplicando o que é definido na matriz, incluí no teste não só actividades semelhantes às que realizei nas aulas, como uma pergunta de compreensão global ou uma actividade de verdadeiro/falso sobre detalhes do texto, mas também uma actividade que nunca havia sido realizada nas minhas aulas, que consistia na identificação de referentes do texto. Além destas actividades, apenas pude incluir duas perguntas de interpretação, já que a matriz, ao contrário do que julgo que seria desejável no ensino secundário, dá grande peso à compreensão e relega para segundo plano a interpretação, prevendo poucas questões para a testar.

Se tivesse tido maior liberdade na construção do teste de inglês, a fim de espelhar melhor o que foi trabalhado nas aulas, teria eliminado o exercício sobre referências e teria incluído mais perguntas de interpretação. No entanto, não teria acrescentado actividades para testar certas capacidades que também foram trabalhadas nas aulas, como a previsão. Esta é difícil de avaliar, visto que, quando pedimos aos alunos para formularem hipóteses sobre o texto, a variedade de respostas plausíveis é

muito grande e não é razoável penalizar os alunos por fazerem previsões incorrectas sobre o texto. A capacidade de *skimming* também é difícil de testar. Embora a resposta a uma pergunta global nos possa indicar que o aluno conseguiu captar a ideia geral do texto, não sabemos se para chegar à resposta o leu rapidamente, como o conceito de *skimming* pressupõe. À semelhança do que acontece com esta capacidade, avaliar a capacidade de os alunos inferirem palavras a partir do contexto revela-se problemático, visto que é impossível ter-se a certeza de que as palavras usadas no teste são desconhecidas dos alunos e que estes recorreram efectivamente à inferência para descobrirem o seu significado.

Por ser difícil perceber que capacidades são usadas para o aluno chegar a uma resposta, Nuttall (2005: 219) defende que se deve testar não as capacidades separadamente, mas antes a compreensão e interpretação. Como esta autora explica, em situação de teste, “how one arrives at a given understanding may be less important than the fact that one does actually understand” (*Ibid.*: 220). Pressupõe-se que, se o aluno tiver desenvolvido as diferentes capacidades de leitura nas aulas, isto o ajudará a compreender e interpretar o texto. Uma correcta compreensão ou interpretação será, assim, um indício de que conseguiu mobilizar as capacidades de leitura apropriadas, permitindo avaliar indirectamente o sucesso do trabalho realizado no sentido de promover o desenvolvimento dessas capacidades.

Em suma, através dos diferentes instrumentos de avaliação que selecionei e construí, procurei testar o que foi trabalhado nas aulas. No entanto, o facto de ter de seguir matrizes exteriormente impostas impediu-me de estabelecer uma forte ligação entre ensino e avaliação no teste de inglês. Esta ligação é fundamental não só porque assegura que o que está a ser medido é a aprendizagem que teve lugar e não o nível geral de proficiência do aluno, mas também porque, se não testarmos o que ensinamos ou dermos um peso marginal ao que mais trabalhamos nas aulas, os alunos não prestarão atenção ao que é ensinado.

VII.2. A definição de critérios de avaliação

Avaliar de forma objectiva e justa o desempenho dos alunos não é uma tarefa fácil, sobretudo, quando a complexidade das suas produções é impossível de ser apreciada de acordo com o binário certo/errado. No sentido de tornar a avaliação o mais

objectiva possível, procurei estabelecer critérios claros de avaliação para cada instrumento que usei.

No caso dos testes, os critérios estavam já definidos nas matrizes elaboradas pelo departamento de línguas. Em certos casos, decidi adaptá-los às minhas necessidades e prioridades. Para avaliar as composições, complementei os critérios definidos, que abarcavam o desenvolvimento do tema, a correcção e o vocabulário, introduzindo um outro critério que considero importante - a organização do texto. Paralelamente, para corrigir as respostas às questões de interpretação, criei critérios próprios com vista a ultrapassar as dificuldades geradas pelo facto de estas respostas serem complexas e variadas. Assegurando a uniformidade dos critérios de correcção, identifiquei as ideias-chave que deveriam ser exploradas pelos alunos e atribuí pontos a cada uma delas. Esta estratégia permitiu-me tornar a correcção mais objectiva.

Para avaliar as respostas dos alunos ao questionário do projecto de leitura, não recorri à mesma estratégia, visto que, ao contrário do texto do teste de inglês, os textos que os alunos analisaram no questionário deixavam muita iniciativa interpretativa ao leitor, prestando-se a diversas interpretações, que não podiam ser avaliadas com recurso a uma lista pré-definida de tópicos a serem abordados. Ao avaliar as respostas, embora tivesse em mente algumas ideias-chave, procurei manter uma postura de abertura, aceitando as interpretações expressas pelos alunos desde que fossem devidamente fundamentadas no texto. A fundamentação e adequação das respostas e a profundidade das ideias nelas expressas foram os aspectos que tive em conta a fim de as classificar. No processo de avaliação de cada resposta, usei uma escala de notas que compreendia cinco níveis (muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom) a que correspondiam pontos diferentes. Apesar de poder apresentar a desvantagem de ser subjectiva, considerei que esta escala seria mais adequada para avaliar as respostas dos alunos do que um conjunto de critérios pretensamente objectivos, que ignorassem a natureza subjectiva da interpretação.

Os questionários e as apresentações orais realizadas no âmbito do projecto de leitura foram avaliados de forma separada. A fim de avaliar as apresentações, usei os seguintes critérios definidos pelo departamento de línguas da escola: desenvolvimento do tema; fluência; correcção e vocabulário. Como tinha que avaliar as produções orais em tempo real sem margem para reflectir e comparar os desempenhos dos alunos, resolvi tornar os critérios de avaliação mais claros e objectivos, elaborando uma escala

analítica para cada critério com base nas escalas do *Common European Framework of Reference for Languages* (ver anexo 59). A elaboração de escalas com perfis distintos para os diferentes níveis permitiu-me tornar explícitos alguns pressupostos sobre a competência de produção oral, definir o que ia valorizar, antecipar o que ia ver/ouvir e, assim, preparar-me para o momento de avaliação. Graças a estas escalas, pude avaliar o desempenho dos alunos de um modo mais objectivo e uniforme, comparando-o com os perfis definidos.

A partir da minha experiência, verifiquei que a definição de critérios de avaliação é uma etapa importante exigindo que o professor reflecta sobre as suas opções. Nesta etapa, as decisões que tomei foram sempre orientadas por um objectivo: tornar a avaliação o mais objectiva possível. Como a experiência me mostrou, embora se possa reduzir a subjectividade, é difícil eliminá-la completamente do processo de avaliação, sobretudo, quando se avalia as produções escritas e orais dos alunos e as suas interpretações.

VII.3. Análise de resultados

Os resultados da avaliação foram muito positivos, não se verificando alterações significativas relativamente aos resultados alcançados com os professores responsáveis pelas turmas. Apesar do bom desempenho dos alunos, os resultados revelaram que existiam áreas em que estes tinham mais dificuldades.

Em francês, a média das notas do teste foi de 79,3% e apenas houve uma nota negativa. Ao analisar os resultados relativos à parte dedicada à leitura, verifiquei que estes foram bons, o que sugere que os alunos conseguiram mobilizar as capacidades de leitura apropriadas para compreenderem o texto. Contudo, os alunos tiveram mais sucesso na questão de compreensão global do que nas restantes questões que exigiam que compreendessem o texto de modo mais detalhado. Era, por isso, na compreensão detalhada do texto que residiam as dificuldades dos alunos. Tendo em conta estes resultados, passei a construir tarefas de leitura com maior ênfase na compreensão detalhada.

Em inglês, a média das notas do teste foi de 16,5 valores, não havendo qualquer nota negativa. A análise de resultados relativos à leitura revelou que o desempenho dos alunos nas questões de compreensão do texto era muito bom e que tinham mais

dificuldades nas questões que os obrigavam a ir para além de uma compreensão literal. Ainda assim o seu desempenho nestas questões foi bom, já que alcançaram uma taxa de sucesso de 80%.

No questionário do projecto de leitura, em que a maioria das perguntas obrigava os alunos a interpretar e reagir ao texto, a média de notas foi de 16,8 valores, o que confirma que os alunos tinham um bom domínio da capacidade de interpretação, podendo, contudo, melhorar neste campo. Estes resultados sugerem ainda que o trabalho desenvolvido ao longo da unidade preparou os alunos adequadamente para mobilizarem as capacidades necessárias a fim de lerem, analisarem e reagirem a poemas, letras e discursos autonomamente.

A partir da análise e comparação dos resultados obtidos através destes e dos restantes instrumentos de avaliação, constatei que as áreas em que os alunos de inglês tinham consistentemente resultados mais baixos (ainda que bons) eram a interpretação de textos e a produção escrita, sendo, por isso, necessário continuar a investir no desenvolvimento da capacidade de interpretação.

A fim de usar a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem para os alunos, no processo de correcção dos testes e composições, fiz um levantamento dos erros mais comuns para os usar como base de actividades destinadas a corrigi-los tornando, assim, a correcção dos elementos de avaliação num momento de aprendizagem e de remediação efectivo. Assim, além de me permitir aferir a eficácia do processo de ensino/aprendizagem, a avaliação constituiu um veículo de evolução e aprendizagem.

Em suma, os elementos de avaliação que usei permitiram-me identificar os pontos fortes e as dificuldades dos alunos e verificar que, de uma maneira geral, conseguiram usar capacidades de leitura adequadas para compreenderem e interpretarem os textos com sucesso, obtendo bons resultados no domínio da leitura. Estes resultados, evidentemente, não foram apenas fruto do trabalho que desenvolvi. Estes reflectem a influência do trabalho dos professores que me antecederam e só foram possíveis graças ao bom nível dos alunos.

CONCLUSÃO

A prática de ensino permitiu-me familiarizar-me com o universo da sala de aula e com as diferentes tarefas do professor. Ao observar, planificar, ensinar e avaliar, pude desenvolver competências centrais ao ensino, como as competências de reflexão, liderança e questionamento, e aprofundar o conhecimento que tinha do processo de ensino/aprendizagem, estabelecendo pontes entre a teoria e a prática.

A partir da investigação que realizei e da reflexão sobre as experiências que vivi, concluo que, no ensino da leitura, é fundamental envolver activamente o aluno no processo de leitura, estimular a partilha e discussão de reacções ao texto e apostar na variedade de textos e actividades, a fim de tornar as tarefas de leitura não meros testes de compreensão, mas antes oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e motivantes para alunos com diferentes características e necessidades.

O papel do professor não é, assim, ensinar factos, dar respostas ou interpretações definitivas, mas antes fornecer questões e actividades variadas e levar os alunos a desenvolverem capacidades de leitura para os equipar com instrumentos que lhes permitam chegar por si às respostas.

Através de um trabalho direccionado para o desenvolvimento de capacidades de leitura a partir de diferentes tipos de texto, na prática de ensino, complementei a experiência de leitura fornecida pelos meus orientadores aos alunos e contribuí para que estes aprendessem a lidar com a variedade de textos que encontram fora da sala de aula e se tornassem capazes de os compreender e interpretar de forma adequada. Como as reacções dos alunos e os dados da avaliação demonstraram, este trabalho produziu resultados positivos a nível de aproveitamento e suscitou o envolvimento e motivação dos alunos.

A experiência mostrou-me que, para envolver o aluno no processo de leitura e levá-lo a estabelecer uma relação vivida com o texto, é preciso que o professor não se limite a trabalhar a dimensão cognitiva da leitura e explore também as suas dimensões afectiva e subjectiva. Por ter trabalhado, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afectiva da leitura, pude cumprir dois objectivos, que, na minha opinião, devem orientar o ensino da leitura em língua estrangeira: promover a formação de leitores autónomos e cultivar o gosto pela leitura.

Assim, o trabalho que realizei no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu uma experiência de aprendizagem enriquecedora não só para mim, mas também para os alunos. Este trabalho permitiu-me aprofundar conhecimentos, desenvolver competências e adquirir instrumentos que certamente serão úteis no futuro. Longe de representar o ponto final da minha formação, a PES marcou o início de um percurso de aprendizagem autónoma, alimentado pela minha reflexão e investigação, a que pretendo dar continuidade, quando passar do papel de professora estagiária para o de professora principal, com vista a alargar os meus conhecimentos, dar resposta às necessidades específicas dos alunos, melhorar a minha prática de ensino e, deste modo, tornar o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz.

BIBLIOGRAFIA

- AASE, Laila *et al.* (2007): *Text, literature and "Bildung" - comparative perspectives*. Strasbourg: Council of Europe. Na WWW em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LS_EN.doc> Acedido 24.11.2010.
- ABRAMS, Meyer & Geoffrey Harpham (2009): "Interpretation and Hermeneutics". In: *A Glossary of Literary Terms*. Boston: Wadsworth Cengage Learning. p.158.
- BYRAM, Michael & Carol Morgan (1994): "Methodology and Methods". In: *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 41-60.
- BYRAM, Michael (1997): "A Model for Intercultural Communicative Competence". In: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. pp 31-38.
- CORNAIRE, Claudette e Claude Germain (1999): *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- COSTA, Suzana & Luísa Pacheco (2010): *Mots Croisés 1*. Porto: Porto Editora.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle Gruca (2009): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. (1ª ed., 2005).
- DANTANUS, Ulf (1996): "Text before Context: Teaching Literature Anonymously". Na WWW em <<http://www.wilstapley.com/LCS/index.html>>. Acedido 25.10.2010.
- DJAMEL, Bendiha (2007): "La bande dessinée comme support didactique de l'enseignement du FLE". *Synergies Algérie*, nº 1. pp- 235-240.

- ELLIS, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escola Secundária Quinta do Marquês (2009a): *Indicadores de desempenho*. Na WWW em <http://www.esec-qtamarques.rcts.pt/documentos/Indicadores_de_Desempenho.pdf>. Acedido 9.9.2010.
- Escola Secundária Quinta do Marquês (2009b): *Projecto Curricular de Escola*. Na WWW em <http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/documentos/PCE_2009-2012.pdf>. Acedido 9.9.2010.
- Escola Secundária Quinta do Marquês (2009c): *Projecto de Escola*. Na WWW em <[http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/documentos/PEE_09-12\[1\].pdf](http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/documentos/PEE_09-12[1].pdf)>. Acedido 9.9.2010.
- GALLAS, Karen & Peter Smagorinsky (2002): “Approaching texts in school”. *The Reading Teacher*, Vol.56, No 1. pp.
- GASCOIGNE, Carolyn (2002): “Documenting the Initial Second Language Reading Experience: The Readers Speak”, *Foreign Language Annals*. Vol.35, No.5, pp. 554-600.
- GAVELEK, James & Taffy Raphael (1996): “Changing Talk about Text: New Roles for Teachers and Students”. *Language Arts*, vol.73. pp.182-192.
- GRABE, William (2009): *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRELLET, Françoise (2010): *Developing Reading Skills– A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press. (1ª ed., 1981)
- GRENFELL, Michael (1992): “Process Reading in the Communicative Classroom”, *Language Learning Journal*, 6: 1, pp. 48-52.
- HARMER, Jeremy (2007): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson, Longman. (1ª ed., 1988)

- HUDSON, Thom (2007): *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- KLAPPER, John (1992a): "Reading in a Foreign Language: Theoretical Issues", *Language Learning Journal*, 5:1, pp. 27-30.
- KLAPPER, John (1992b): "Preliminary Considerations for the Teaching of FL Reading", *Language Learning Journal*, 6:1, pp. 53-56.
- KLAPPER, John (1993): "Practicable Skills and Practical Constraints in FL Reading", *Language Learning Journal*, 7: 1, pp. 50-54.
- MARKTEST (2007): "Um em cada cinco trabalhadores em Oeiras é licenciado". Na WWW em <<http://www.marktest.com/wap/a/pn/id~e85.aspx>>. Acedido 9.9.2010.
- MARTINS, Carlota Santos & Noémia Rodrigues (2009): *Link Up – 12º ano de Inglês*. Lisboa: Texto Editores.
- MATOS, Ana Gonçalves (2005): "Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education". *Language and Intercultural Communication*, Vol.5, No.1. pp. 57-71.
- MATOS, Ana Gonçalves (2009): "Modes of Reading Literary Texts in a Foreign Language in Intercultural Perspective". In: Carlos Ceia, Miguel Alarcão e Iolanda Ramos (coord.): *Letras & Ciências As Duas Culturas de Filipe Furtado*. Lisboa: Caleidoscópio. pp. 153-158.
- Ministério da Educação (2000): *Programas de Francês: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. 3º Ciclo do Ensino Básico*. Vol.2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2003): *Programa de Inglês. Nível de Continuação. 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MITCHELL, Iain (2002): "Developing Reading Skills". In: Ann Swarbrick (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Modern Foreign Languages – Perspectives on Practice*. London: Routledge. pp.107-122.

- NIKOLAJEVA, Maria (2010): "Literacy, competence and meaning-making: a human sciences Approach", *Cambridge Journal of Education*, 40: 2, pp. 145-159.
- NUNAN, David (1989): *Understanding Language Classrooms – A Guide for Teacher-Initiated Action*. Cambridge: Prentice Hall International.
- NUTTALL, Christine (2005): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan. (1^a ed., 1982).
- PHILLIPS, June K. (1984): "Practical Implications of Recent Research in Reading". *Foreign Language Annals*, 17, No.4. pp. 285-296.
- PULVERNESS, Alan & Melanie Williams (2005): *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PULVERNESS, Alan (1995): "English as a Foreign Culture? ELT and British Cultural Studies", *British Studies Now*, Issue 6. pp. 13-14.
- QUINN, Edward (2006): "Interpretation". In: *A Dictionary of Literary and Thematic Terms*. New York: Infobase Publishing. p.212.
- RISAGER, Karen (1991): "Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies". In: Dieter Butties and Michael Byram (eds): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 181-192.
- SANDERSON, Paul (1999): *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANDORA, Cheryl *et al.* (1999): "A Comparison of Two Discussion Strategies on Students' Comprehension and Interpretation of Complex Literature", *Reading Psychology*, 20:3, pp. 177-212.
- SCHULTZ, Jean Marie (2002): "The Gordian Knot: Language, Literature, and Critical Thinking." In: Virginia M. Scott and Holly Tucker (eds.): *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston, MA: Heinle & Heinle. pp. 3-31.

- SCOTT, Virginia & Julie Huntington (2007): "Literature, the Interpretive Mode, and Novice Learners." *The Modern Language Journal*, 91, pp. 3-14.
- URQUHART, Sandy & Cyril Weir (1998): *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London and New York: Longman.
- WAJNRYB, Ruth (2009): *Classroom Observation Tasks – A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press. (1^a ed., 1992).
- WRIGHT, Margaret & Pamela Brown (2006): "Reading in a Modern Foreign Language: Exploring Potential Benefits of Reading Strategy Instruction", *Language Learning Journal*, 33: 1, pp. 22-23.
- ZARATE, Geneviève (1995): "Cultural Awareness and the Classification of Documents for the Description of Foreign Culture". *Language Learning Journal*, no. 11. pp. 24-25.

ANEXOS

Anexo 1

Classroom Observation Task

Questioning

Date: 1/10/2010 Class: English Band C

Lesson 9 (90 min.)

Summary: Homework correction: inversion in conditional clauses.

Reading activity: The global media
Analysing graphs.

| Stage of the lesson | Teacher Question | Addressee | Student Responses | Teacher Response | Student Response |
|---------------------|---|-------------|--|--|-------------------------|
| Homework Correction | 'How did you rewrite the sentence 'The US continues to be ... world wide' (p. 10, WB) | João Faria | No of answers: 1 Type of answer: SA | 'you said that 'if the US stops': why don't you use the word 'continue' to give other explanations. | 1 SA |
| 4 | 'The US has a great influence ... language of business' (Ibid) | Pedro Gomes | 1 SA | you said that (T repeats the answer) that's a 3 rd conditional. Está a misturar a 3 rd cond. com a 2 nd . | NR |
| 11 | Como é que vocês acham que pode transformar (reads sentence 2) | Class | 1 SA | Exactly! (T writes the sentence and explains the sentence in Portuguese) | |
| 11 | 'Now sentence d 'Because the global... it kept its influence) | Diana | 1 SA | Wouldn't kept? | 1 (same student) SA |
| 11 | Porque é que aqui é o 3 rd Conditional? | Class | 1 SA | That's right | |
| 11 | How can you rewrite sentence a: using <u>should</u> , <u>were</u> or <u>had</u> ? | Filipa | 1 SA | Should the US... continue... you said would or will? | |
| 11 | 'If the US didn't have a great ... language of business' (10) How can we write this sentence? | Inês | 1 SA | A frase é em que modo está? Que tipo de cond. é? (T reads the sentence again) | 1 (other student) SA |
| 11 | Qual é a regra para a formação do 3 rd cond. | Class | 1 SA | Good! go on... | |

Code: Choral response (CR); yes/no answer (Y/N); no response (NR); word (W); short answer (SA); long answer (LA)

Tarefa de Observação
Leitura

Data: 29/10/2010 Turma: 7ª A (Francês)

Lição 19

Sumário: Conclusion de l'unité 1.
Les articles définis et indéfinis.

| Texto(s) | <p>4 anúncios de jovens que procuram um correspondente. Estes apresentam-se e dizem o que gostam e detestam fazer. Os textos são fabricados e fazem parte do manual Notes Crâissés 1. (p.37)</p> | | |
|-------------|--|---|---------|
| | Actividades | Modo como os alunos as executam | Tempo |
| Pré-leitura | A prof. ^a não faz actividades de pré-leitura. | | |
| Leitura | <p>A prof.^a lê em voz alta os textos e avisa que os alunos deverão prestar atenção, porque irão ler a seguir.</p> <p>A prof.^a pede a 8 alunos que leiam os textos em voz alta. Durante a leitura, corrige a sua pronúncia.</p> <p>A prof.^a coloca as seguintes questões de compreensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle est la nationalité des 4 jeunes? 2. Quel âge ont-ils? 3. Qu'est-ce que Caroline aime écouter? 4. Comment est-ce que Julien occupe son temps? 5. Est-ce que Julien aime l'école? | <p>Os alunos tomam atenção à leitura da prof.^a.</p> <p>Os alunos que leem em voz alta por vezes hesitam e pronunciam mal as palavras. Em geral, os outros alunos seguem a leitura com atenção.</p> <p>Alguns alunos, sobretudo os melhores ex-fracés, levitam o braço e esperam que a prof.^a lhes dê a palavra.</p> | 20 min. |
| Pós-leitura | <p>A prof.^a pergunta se os alunos gostam da escola.</p> <p>Pede aos alunos para sublinharem os artigos definidos do texto e pede-lhes para classificarem estas palavras. Existe este ponto de gramática no quadro.</p> <p>Depois, introduz os artigos indefinidos.</p> | <p>Quase todos dizem «oui» ou «non» em coro. 2 voluntários justificam a sua resposta.</p> <p>Os alunos fazem o que a prof.^a lhes pede e toam notas no caderno.</p> | 15 min. |

Tarefa de Observação
Leitura

| Correcção das Actividades | | | | |
|---------------------------|---|--------------|--|--|
| Pergunta/exercício | | Destinatário | Resposta do aluno | Reacção do Professor |
| Pré-leitura | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Leitura | 1. Quelle est la nationalité des 4 jeunes? | Ana A. | Não responde e rele silenciosamente o texto para encontrar a resposta. | Repete gesto e espera. Logo a, aluna de braço muito tempo, coloca a mesma questão a outro aluno que levanta a mão. |
| | 2. Quel âge ont-ils? | Inês | Responde correctamente | « Bien » |
| | 3. Qui est-ce qui l'aide à collectionner? | Diogo | Responde correctly | « Très Bien » |
| | 4. Comment est-ce que Julien passe son temps? | Frederico | Responde correctly | |
| | 5. Est-ce que Julien aime l'école? | Francisco | " | « Bien » |
| Pós-leitura | Vous aimez l'école? | Diogo | « Oui » | Pergunta porque e o aluno justifica a resposta, dizendo que não gosta de aprender, mas gosta de jogar. |
| | | João A. | Acreditava que a escola era importante | « Très bien » |

Nota: Esta tarefa de observação sobre a leitura foi também aplicada nas aulas de inglês.

Tâche d'observation

Utilisation de la langue maternelle et du français

Date: 8/10/2010 Classe: 7^{ème} A

Leçon 10

Sommaire: Correction du devoir
Le féminin des nationalités.

| Langue | Qui l'utilise? | Pourquoi? | Effets |
|--------|----------------|---|---|
| LE | Prof | Dire bonjour aux élèves; | |
| LE | Élèves | demandeur qui va au tableau pour écrire la date Dire bonjour à la professeure Écrire la date et le no de la leçon | |
| LE | Prof. | Écrire le sommaire | |
| L1 | Prof | Annoucer ce que les élèves vont faire aujourd'hui | |
| LE | Prof | Corriger ce que l'élève a écrit au tableau | L'élève ne comprend pas la prof utilise le portugais |
| LE | Prof. | Demander aux élèves de mettre les devoirs sur la table; vérifier les devoirs | |
| L1 | Élève | Poser une question à la prof | |
| LE | Prof. | Répondre à la question | L'élève ne comprend pas et demande à la prof de traduire ce qu'elle a dit |
| LE | Prof. | Expliquer les terminaisons des verbes du 1 ^{er} groupe | |
| LE | Élève | Demander: je peux aller au tableau? | |

(Légende: L1 – Langue maternelle; LE – langue étrangère)

Unit Plan

Civil Rights Movement

General aims:

- 1) to recognize that Jim Crow laws enforced racial segregation in the USA;
- 2) to understand the concepts of racism, discrimination and segregation;
- 3) to identify the objectives, the methods of protest and the key figures of the Civil Rights Movement;
- 4) to reflect on the significance of Barack Obama's election;
- 5) to comprehend and interpret different types of text, namely a poem, a speech, the lyrics of song and informative texts;
- 6) to develop predicting, inferencing, skimming and scanning skills;
- 7) to understand an interview and a song;
- 8) to form, express and justify his/her opinion on the content of aural and written texts;
- 9) to exchange information and opinion with his/her partner;
- 10) to write a response to an article;
- 11) to learn and use vocabulary for expressing success;
- 12) to expand his/her knowledge of phrasal verbs.

Unit plan

Lesson 1

Class: 12th B and C

Unit: Civil Rights Movement

Summary: Reading the texts «Racial Segregation» and «Jim Crow laws».

Discussion about racism.

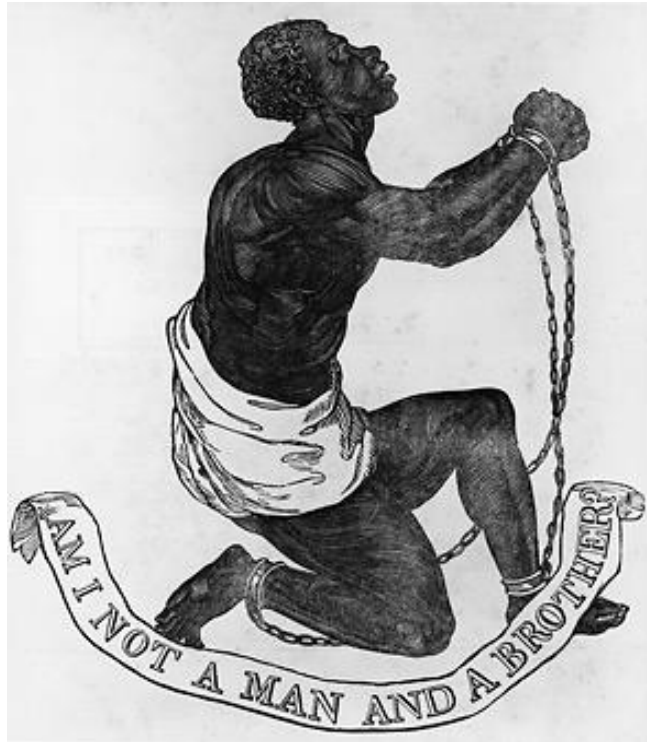
Reading and interpreting the poem “I, too” by Langston Hughes.

| Subsidiary Aims | Procedures | Interaction Pattern | Aids and Materials | Time |
|---|---|---------------------|---|--------|
| to become aware of the content of the lesson | T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary. | T ↔ Ss | Whiteboard | 5 min. |
| to describe and interpret images by relating them to his/her knowledge of the world | <p>T projects transparency 1, hides the caption of each photo and asks the following questions:</p> <p>1st image</p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you see? - What does this person represent? - What do the chains symbolize? - What is the slave doing? Why? - Is the illustrator for or against slavery? - What ideas/words come to your mind as you look at this image? <p>2nd image</p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you see? - What could have happened to this person? - What does this person represent? - What do the scars symbolize? - What ideas/words come to your mind as you look at this image? <p>T projects transparency 2 and asks the following questions:</p> <p>1st image</p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you see? - Is there anything strange here? Explain. <p>2nd image</p> | T ↔ Ss | Overhead projector Transparency 1, 2 and 3 | 8 min. |

| | | | | |
|--|---|---------------------------|---------------------------------|--------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - What do you see? - Can you guess where these photos were taken? - When were they taken? <p>T projects transparency 3 and reads the captions aloud.</p> <ul style="list-style-type: none"> - What words come to your mind when you look at these photos? - (If Ss don't mention segregation) Are these images examples of segregation? - What do all these images have in common? | | | |
| to define segregation based on the information provided by the photos and his/her knowledge of the world | T hands out the reflection sheet and asks Ss to define segregation. Some pairs share their definitions with the rest of the class. | Pair Work T ↔ Ss | Reflection sheet | 5 min. |
| to compare his/her definitions of segregation to the one provided by the text to scan the text in order to find specific information | T hands out the text «Racial Segregation» and the worksheet. T tells Ss to compare their definitions of segregation to the one provided by the text and asks if they are similar. Ss do the T/F exercise. T asks for answers. | Individual Work T ↔ Ss | Worksheet on racial segregation | 5 min. |
| to understand the concepts of discrimination, prejudice, stereotype, race and racism | <p>T asks Ss to do exercise B. T asks for answers. T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is the verb for discrimination? (T writes the following examples on the board: practices that discriminate against women and in favour of men; It is illegal to discriminate on grounds of race, sex or religion.) - What is the verb for stereotype? - What is the verb for desegregation? | Pair Work T ↔ Ss | Whiteboard | 5 min. |
| to speculate about Jim Crow | T asks Ss if they know what Jim Crow was and announces that they are going to find out what it was by reading a text. | T ↔ Ss | | 1 min. |
| to confirm his/her hypothesis and understand what and who Jim Crow was | <p>T hands out the worksheet. Ss read the first paragraph of the text. T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is Jim Crow law? - Who was Jim Crow? | Individual Work T ↔ Ss | Worksheet «Jim Crow law» | 4 min. |
| to comprehend the theme of each paragraph | Ss do exercise A. T asks for answers. | Individual Work T ↔ Ss | | 4 min. |
| to express his/her opinion | T poses the following questions: | T ↔ Ss | | 4 |

| | | | | |
|---|--|------------------------------|--|------------|
| on the content of the text | <ul style="list-style-type: none"> - What do you find most surprising about this information? - How could this be possible? In your opinion, why did people accept racial segregation from the 1880s into the 1950s? - In your opinion, is racism the root of the problem? | | | min. |
| to identify different ways of expressing opinion | <p>T elicits language to express opinion (e.g. I think, I feel, I believe, in my opinion, from my point of view...), agreement and disagreement.</p> <p>Homework: Do worksheet “expressing opinion”</p> | T ↔ Ss | Worksheet Expressing Opinion | 2 min. |
| to reflect on the roots and consequences of racism | <p>T asks Ss to discuss what the roots and consequences of racism are. In order to guide their discussion, T tells students to think about the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is racism learned or innate? - What are the visible manifestations of racism? <p>Pairs share their conclusions with the class. T writes the key ideas on the board.</p> | Pair work T ↔ Ss | Reflection sheet White board | 10 min. |
| to predict the content of the poem | <p>T announces that Ss are going to read the poem “I, too” by Langston Hughes. T writes on the board the first and last lines of the poem and poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is the poem about? - To whom might the pronoun “I” refer? | T ↔ Ss | Whiteboard | 5 min |
| to comprehend the main theme of the poem | T hands out the poem and the worksheet. Ss read the poem to answer the questions above. T reads the poem aloud and asks for answers. T asks Ss to comment the author’s choice of words in the expression “darker brother”. | Individual Work T ↔ Ss | Poem “I, too” Worksheet on “I, too” | 5 min. |
| to interpret and discuss the poem | Ss read the poem to answer the questions from the worksheet. Using these questions as a starting point, T promotes a discussion of the text and invites Ss to share their interpretations with the class. | Pair work T ↔ Ss | | 20 min. |
| to express his/her response to the poem and relate its content to his/her culture | <p>T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In your opinion, what is the keyword of this poem? Why? - What do you find most striking/interesting about this poem? - How does this poem make you feel? Explain. - Why do you think the poet wrote this poem? - Do you think this poem describes the frustrations and hopes of African Americans during the time of Jim Crow? - Do you think that today African Americans still need to remind White Americans that they too are America? Are they segregated? Are they discriminated against? - In your country, were/are black people segregated or discriminated against? In what ways? | T ↔ Ss | | 7 min. |

Transparency 1



Woodcut of shackled slave, kneeling with *Am I not a man and a brother?* written on a scroll under him. The design was originally adopted as the seal of the Society for the Abolition of Slavery in England in the 1780s. Library of Congress.



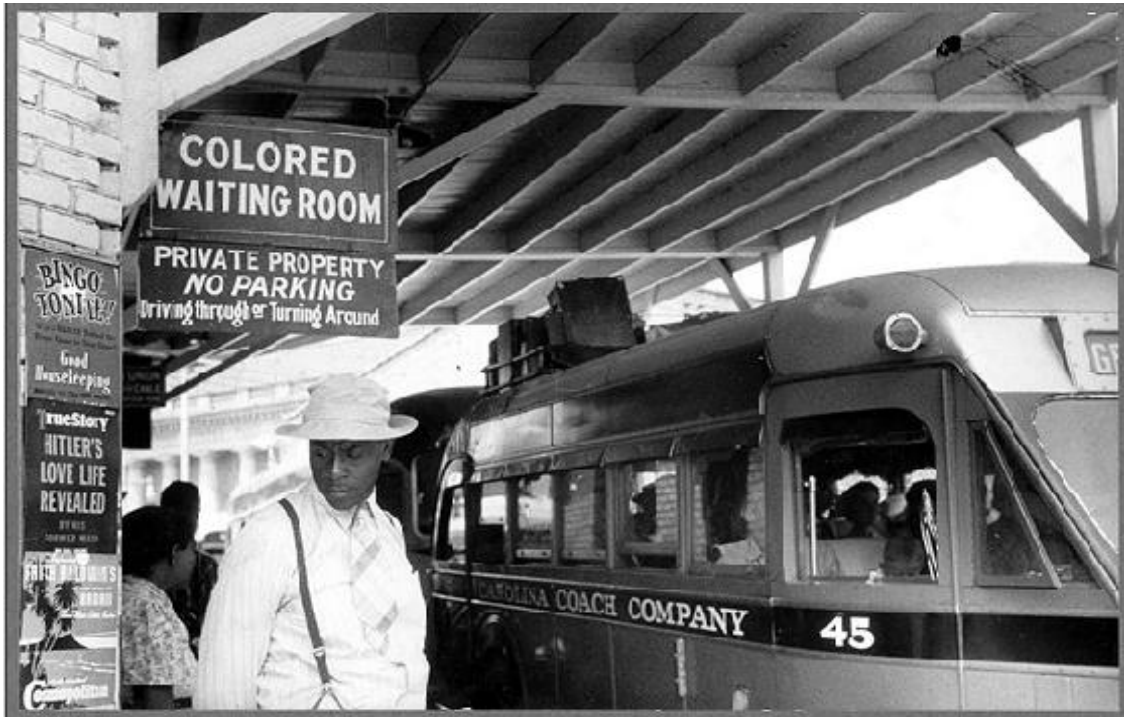
Rear view of former slave revealing scars on his back from savage whipping, in photo taken after he escaped to become Union soldier during Civil War. National Archives/ Time Life/ Getty

Transparency 2

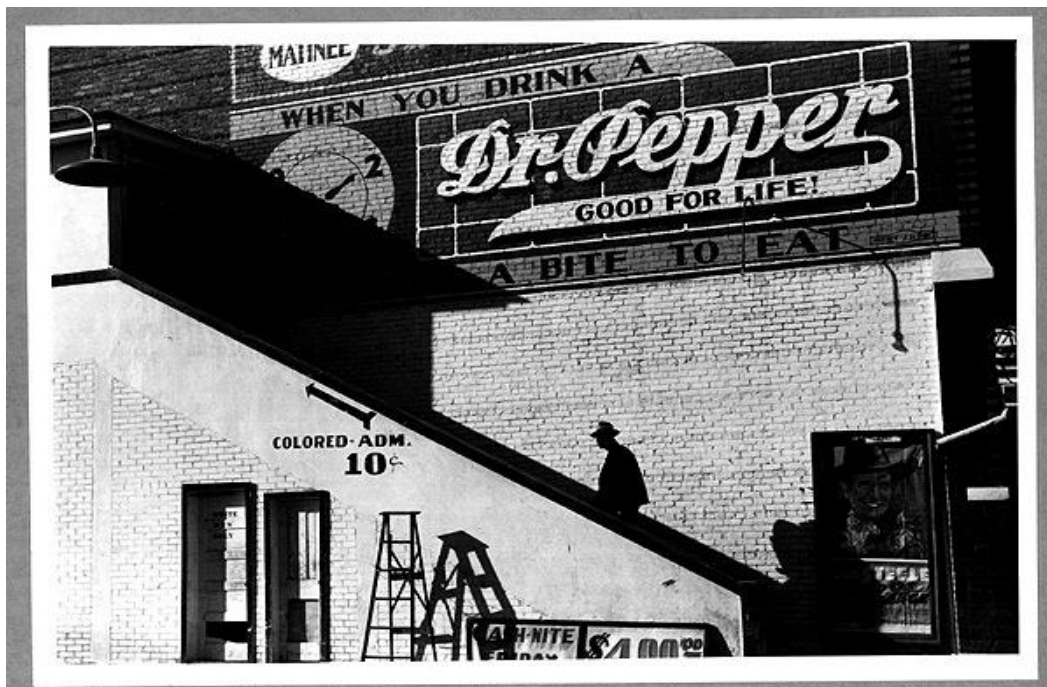


A cafe in the warehouse district with separate doors for "White" and "Colored".
Source: Jack Delano, May 1940, Library of Congress Prints and Photographs Division, Washington, DC.

Transparency 3



"Colored Waiting Room" at bus station, Durham, North Carolina, 1941. African American travelers throughout the South were directed to "colored only" waiting areas at bus stations, such as this one in Durham, North Carolina, in 1940. Source: Jack Delano, May 1940, Library of Congress Prints and Photographs Division, Washington, DC.



Negro man entering movie theater by "Colored entrance," Belzoni, Mississippi, 1939. Black movie goers were directed to separate seating areas, usually in the balconies, of theaters, such as this one in Mississippi, in 1939. Source: Marion Post Wolcott, October 1939, Library of Congress Prints and Photographs Division, Washington, DC.



Anexo 7

Level: 12th Form
Unit: Civil Rights Movement
Joana Vaz Teixeira

Reflection Sheet

Civil Rights Movement

| | | |
|------------------------------|------------------------------------|--|
| Background concepts | Definition of segregation | |
| | Roots of racism | |
| | Consequences of racism | |
| Civil Rights Movement | Rights denied to African Americans | |
| | Goals of the Civil Rights Movement | |
| | Key figures of the movement | |
| | Methods of protest | |



Racial Segregation

the practice of restricting people to certain circumscribed areas of residence or to separate institutions (e.g., schools, churches) and facilities (parks, playgrounds, restaurants, restrooms) on the basis of race or alleged race. Racial segregation provides a means of maintaining the economic advantages and superior social status of the politically dominant group, and in recent times it has been employed primarily by white populations to maintain their ascendancy over other groups by means of legal and social colour bars. Historically, however, various conquerors—among them Asian Mongols, African Bantu, and American Aztecs—have practiced discrimination involving the segregation of subject races.

Racial segregation has appeared in all parts of the world where there are multiracial communities, except where racial amalgamation has occurred on a large scale, as in Hawaii and Brazil. In such countries there has been occasional social discrimination but not legal segregation. In the Southern states of the United States, on the other hand, legal segregation in public facilities was current from the late 19th century into the 1950s. The civil rights movement was initiated by Southern blacks in the 1950s and '60s to break the prevailing pattern of racial segregation. This movement spurred the passage of the Civil Rights Act of 1964, which contained strong provisions against discrimination and segregation in voting, education, and the use of public facilities.

Elsewhere, racial segregation was practiced with the greatest rigour in South Africa, where, under the apartheid system, it was an official government policy from 1950 until the early 1990s.

segregation, racial. (2009). Encyclopædia Britannica. *Encyclopædia Britannica 2009 Deluxe Edition*. Chicago: Encyclopædia Britannica.



Worksheet on Racial Segregation

A. Decide whether the following statements are TRUE or FALSE. Correct the false ones.

1. Racial segregation allows the dominant group to maintain its economic and social superiority.
2. Racial segregation is a practice that only existed in the 20th century.
3. In the Northern states of the United States, legal segregation forced African Americans to use separate public facilities from those used by white people.
4. In the 1950s and '60s, the civil rights movement fought against racial segregation.



B. Here are some words related to segregation. Match each word with its corresponding definition.

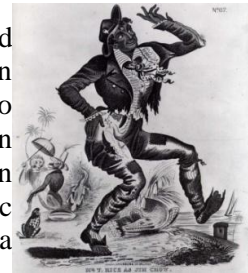
- | | |
|-------------------|--|
| 1. Desegregation | a. a category of humankind that shares certain distinctive physical traits |
| 2. Discrimination | b. the belief that human abilities depend on race and some races of people are better than others |
| 4. Stereotype | c. the practice of treating a person or a group differently from others |
| 5. Race | d. a fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing, but which is often not true in reality |
| 6. Racism | e. the end of the policy of segregation in a place in which people of different races are kept separate in public places, etc |



Jim Crow Laws

Read the following text from the *Martin Luther King Jr National Historic Site*. Fill in the gaps with words from the box below.

From the 1880s into the 1960s, a majority of American states enforced segregation through "Jim Crow" laws (so called after a black character in minstrel shows). From Delaware to California, and from North Dakota to Texas, many states (and cities, too) could impose legal punishments on people for consorting with members of another race. The most common types of laws forbade intermarriage and ordered business owners and public institutions to keep their black and white clientele separated. Here is a sampling of laws from various states.



(1)_____ : No person or corporation shall require any white female nurse to nurse in wards or rooms in hospitals, either public or private, in which negro men are placed. *Alabama*

(2)_____ : All passenger stations in this state operated by any motor transportation company shall have separate waiting rooms or space and separate ticket windows for the white and colored races. *Alabama*

(3)_____ : It shall be unlawful to conduct a restaurant or other place for the serving of food in the city, at which white and colored people are served in the same room, unless such white and colored persons are effectually separated by a solid partition extending from the floor upward to a distance of seven feet or higher, and unless a separate entrance from the street is provided for each compartment. *Alabama*

(4)_____ : It shall be unlawful for a negro and white person to play together or in company with each other at any game of pool or billiards. *Alabama*

(5)_____ : Every employer of white or negro males shall provide for such white or negro males reasonably accessible and separate toilet facilities. *Alabama*

(6)_____ : All marriages between a white person and a negro, or between a white person and a person of negro descent to the fourth generation inclusive, are hereby forever prohibited. *Florida*

(7)_____ : The schools for white children and the schools for negro children shall be conducted separately. *Florida*

[...]

http://www.nps.gov/malu/forteachers/jim_crow_laws.htm

| | | | |
|-----------|---------------|-------------------------|-------------------|
| Education | Intermarriage | Restaurants | Toilet facilities |
| Buses | Nurses | Pool and billiard rooms | |



Expressing Opinion

1. Fill in the gaps with words from the box.

1. What's your _____ of the poem?
2. Can you give us your _____ on the subject?
3. _____ is divided on the issue.
4. They _____ with you on most things.
5. My _____ is that there are still a lot of problems.
6. Most people are of the _____ that Martin Luther King is an eloquent speaker.
7. I _____ his speeches rather boring.
8. We _____ that point of view.
9. I am _____ to agree with you about the need for change.
10. _____, this book is very good.
11. _____, I think this book is very good.
12. The President takes the _____ that it would be wrong to interfere.

| | | |
|--------------|------------|---------------|
| disagree | view | in my opinion |
| opinion (3x) | impression | support |
| thoughts | find | personally |
| | inclined | |



Anexo 11

Level: 12th Form
Unit: Civil Rights Movement
Joana Vaz Teixeira

I, too

By Langston Hughes (1932)

I, too sing America.

I am the darker brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the table
When company comes.

Nobody'll dare
Say to me,
"Eat in the kitchen,"
Then.

Besides,
They'll see how beautiful I am
And be ashamed-

I, too, am America.



1 Langston Hughes (1902-1967)

In Rampersad, Arnold (ed.) (1994): *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Alfred A. Knopf.

Worksheet on “I, too”

A. Read the poem to get a general idea of its meaning. Answer the following questions.

1. What is the poem about?
2. To whom does the pronoun “I” refer?

B. Read the text again more carefully and answer the following questions.

1. To whom does “they” refer?
2. What might “eating in the kitchen” (l. 3) symbolize?
3. How does the speaker react when he is sent to the kitchen? What is the poet suggesting?
4. What might “tomorrow” (l.8) symbolize?
5. What will happen “tomorrow”? Explain what the poet might be suggesting.
6. How do you interpret the closing sentence?

Unit plan

Lesson 2

Class: 12th B and C

Unit: Civil Rights Movement

Summary: Listening to an interview with Rosa Parks.

Jigsaw reading task: reading passages of the article «Better Day Coming: Civil Rights in America in the 20th Century».

| Subsidiary Aims | Procedures | Interaction Pattern | Aids and Materials | Time |
|---|--|---------------------------|--|--------|
| to become aware of the content of the lesson | T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary. | T ↔ Ss | | 5 min. |
| To correct his/her homework | Homework correction. | T ↔ Ss | Worksheet Expressing Opinion | 5 min. |
| To express his/her conclusions about the goals of the civil rights movement | 1-minute paper: Without checking their notes, Ss write an answer to the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - What rights were denied to African Americans? - What were the goals of the civil rights movement? T asks for answers and then poses the questions below: <ul style="list-style-type: none"> - Do you remember when the movement began? - Do you know how it began? | Individual Work T ↔ Ss | Reflection sheet | 5 min. |
| To identify the key leaders of the civil rights movement | T asks the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - Who were the key figures of the civil rights movement? Add them to your reflection sheet. - (if they do not mention Rosa Parks) Do you know who Rosa Parks was? | T ↔ Ss | Reflection sheet | 2 min. |
| To grasp the main ideas of Rosa Parks's answer | T announces that they are going to watch excerpts from an interview with Rosa Parks. T hands out the worksheet. Ss watch the 1 st video for the first time to do exercise A. Ss share their answers with the class. | Individual Work T ↔ Ss | Worksheet on Rosa Parks Computer | 3 min. |
| To identify and comprehend specific information of RP's answer | Ss watch the 1 st video again to do exercise B. Ss share their answers with the class. | Individual Work T ↔ Ss | Video from the Academy of Achievement ³ | 5 min. |

³ <http://www.achievement.org/autodoc/page/par0int-1>

| | | | | |
|--|--|---------------------------|---|---------|
| To understand the main ideas of RP's answer | Ss watch the 2 nd video for the first time to do exercise C. Ss share their answers with the class. | Ind. Work T ↔ Ss | Video 2 from the Academy of Achievement | 3 min. |
| To identify and comprehend specific information of RP's answer | Ss watch the 2 nd video again to do exercise D. Ss share their answers with the class. | Ind. Work T ↔ Ss | | 5 min. |
| To apprehend the main ideas of RP's answer | Ss watch the 3 rd video for the first time to do exercise E. Ss share their answers with the class. | Ind. Work T ↔ Ss | Video 3 from the Academy of Achievement | 2 min. |
| To comprehend specific information of RP's answer | Ss watch the 3 rd video again to do exercise F. Ss share their answers with the class. | Ind. Work T ↔ Ss | | 3 min. |
| To express his/her opinion on RP's story | T poses the following questions: - What do you find most interesting about Rosa's story? - Do you find her example inspirational? Why? | T ↔ Ss | | 4 min |
| to share his/her knowledge about Martin Luther King and Malcom X | T states that she is an icon of the civil rights movement and poses the following questions: - What do you know about Martin Luther King? - Do you know who Malcom X was? What do you know about him? | T ↔ Ss | | 2 min. |
| To skim through the text in order to determine its gist | T announces that they are going to find out more about these two icons by reading a text. T explains the jigsaw reading task to the Ss and hands out the worksheet. Ss skim through the text and do exercise A. T asks for answers. | Individual work T ↔ Ss | Worksheet Jigsaw reading: Student A and B | 5 min. |
| To comprehend specific information of the text to infer and apprehend the meaning of words from the text | Ss read the text again and do exercises B and C. T displays the answer key and Ss correct exercise C. | Individual work | Answer key to exercise C Computer | 14 min. |
| To exchange information about the texts | T asks Ss to exchange information about their texts using the questions in exercise D. T stresses that they must speak in English. | Pair work T ↔ Ss | | 12 min. |
| To identify the differences and similarities between Martin Luther King and Malcom X | Ss do exercise E. T asks for answers and writes the key ideas on the board. | Pair work T ↔ Ss | | 10 min. |
| To express his/her opinion about the opposing philosophies and tactics of MLK and Malcom X | T poses the following questions: - Faced with these two examples of how to confront racism, which would you choose to follow and choose to gain wisdom from? Why? - What method of protest is more frequently used? To what extent is nonviolence a powerful tool in encouraging social change? - What makes nonviolence an effective tool? What would make it ineffective? | T ↔ Ss | | 5 min. |



Anexo 13

Level: 12th Form
Unit: Civil Rights Movement
Joana Vaz Teixeira

Worksheet on Rosa Parks

You are going to watch excerpts of an interview with Rosa Parks, pioneer of civil rights.

1st VIDEO

A. Which question is Rosa Parks answering? Circle the right question.

1. In 1955 you refused to give up your seat to a white passenger on a public bus in Montgomery, Alabama. Your act inspired the Montgomery bus boycott, the event historians call the beginning of the modern Civil Rights Movement. Could you tell us exactly what happened that day?

2. What was it like in Montgomery when you were growing up?

3. When you refused to stand up, did you have a sense of anger at having to do it?

B. Answer the following questions.

1. When was Rosa Parks arrested?

2. Was Rosa Parks in the front seat as some have written?

3. What did the bus driver do when he noticed a white man standing?

4. What did Rosa Parks tell the driver when he asked her if she was going to stand up?

2nd VIDEO

C. Which question is Rosa Parks answering? Circle the right question.

1. Did the public response begin immediately?

2. What are your thoughts when you look back on that time in your life. Any regrets?

3. When you refused to stand up, did you have a sense of anger at having to do it?

D. Answer the following questions.

1. Who was the pastor of the Dexter Avenue Baptist Church?

2. When was her trial?

3. What was decided about the buses?

3rd VIDEO

E. Which question is Rosa Parks answering? Circle the right question.

1. Did you feel Dr. King had a special gift?

2. What are your thoughts when you look back on that time in your life. Any regrets?

3. When you refused to stand up, did you have a sense of anger at having to do it?

F. What was her answer to the question above?



2 Rosa Parks in Montgomery, Alabama.



Jigsaw Reading

Student A

Emboldened by a feeling that history was finally going their way, blacks in the South did what had once been unthinkable. They openly rebelled against racial discrimination. This new civil rights movement began in Montgomery, Alabama, in 1955. Mrs Rosa Parks refused to obey a bus driver who ordered her to surrender her seat to a white man. Her arrest **prompted** 50,000 blacks to boycott the city buses for more than a year, until seating was finally integrated. Not only was the protest a triumphant success, **garnering** worldwide sympathy, but it also threw up an inspiring and eloquent leader, a young Baptist clergyman called Martin Luther King, Jr.

The civil rights movement was bold and brave. In the South, whites outnumbered blacks by four-to-one and monopolised state power. But by strictly adhering to non-violent tactics, blacks claimed the moral high ground and gained the tactical advantage. Modelled partly on the tactics used by Gandhi in India, but mainly inspired by Christian faith and optimism about America's democratic promise, the civil rights movement tried to make racial segregation unworkable, even if it meant ignoring judges and defying policemen. Blacks now willingly went to jail rather than submit to racial segregation.

As blacks in the South became increasingly confident about the sympathy of the outside world, their protests **snowballed**. In 1960, black college students staged '**sit-ins**' at cafeterias that served only whites. In 1961 integrated teams of black and white travellers staged bus journeys, or 'Freedom Rides', across the South, challenging segregation laws along the way.

In the face of these challenges, whites often reacted by arresting the protesters, and sometimes by attacking them. [...] By maintaining a discipline and a spirit of non-violence, the movement turned the violence of its opponents to its own advantage. Newspaper reporters and television cameras inadvertently aided the movement: the world was sickened by the sight of white **mobs** and policemen attacking non-violent, hymn-singing marchers.

Civil rights protests reached a crescendo in 1963-5, with dramatic confrontations in Birmingham and Selma. After the Birmingham protest, Congress passed the 1964 Civil Rights Act, banning racial segregation. The Voting Rights Act, passed in 1965, guaranteed the right to vote - a right that had already been granted in 1868, but that had been abridged in 1900.

Excerpt from Fairclough, Adam (2003): «Better Day Coming: Civil Rights in America in the 20th Century». http://www.bbc.co.uk/history/recent/civil_rights_america_01.shtml

A. Read the text quickly to get a general idea of its meaning. Don't worry if you don't understand every word. Then choose an appropriate title for the text.

1. The Civil Rights Movement
2. Malcom X and Black Power

B. Read the text again more carefully and make sure you understand the answers to the following questions. Take notes to help you. Do NOT write sentences.

1. Who was one of the leaders of the civil rights movement?

2. To which church did Martin Luther King belong?
3. What was the tactic adopted by the civil rights movement to fight against racial segregation?
4. What/who influenced the civil rights movement?
5. Identify two methods of protest used by the civil rights movement to challenge segregation laws.
6. Was the civil rights movement successful? Why?

C. Match the following words from the text with their definitions:

| | |
|---------------|---|
| 1. prompted | a. an act of occupying seats in a racially segregated establishment in organized protest against discrimination |
| 2. garnering | b. made somebody decide to do something |
| 3. snowballed | c. obtaining |
| 4. sit-ins | d. multiplied |
| 5. mobs | e. a large crowd of people, especially one that may become violent or cause trouble |

D. Find the answers to the following questions by asking your partner. Exchange information ORALLY. Do NOT read each other's texts or notes. Do NOT write the answers to the questions below.

1. Did the civil rights movement address the problems of Northern Blacks? Why?
2. To which religious organisation did Malcom X belong?
3. What were the methods of protest that he wanted African Americans to use? Did people use them?
4. How did he perceive the white society?

(You may ask further questions)

E. In pairs, answer the following questions.

1. What were the differences between Martin Luther King, Jr and Malcom X?
2. Were there any similarities between Malcom X and Martin Luther King, Jr? List them.



Jigsaw Reading Student B

Although a triumphant success in the South, the civil rights movement failed to address the problems of Northern blacks, who by 1960 **comprised** half of America's black population. Although less flagrant than in the South, and not supported by local laws, racial discrimination was still widespread in the North. Blacks found it hard to escape the ghetto, and difficult to find decent jobs. Schools were not supposed to be segregated, but many were. And policemen in the Northern cities often treated blacks with **contempt** and violence. Blacks who migrated North had discovered that Northern whites who disapproved of racial segregation in the South still preferred to live in 'whites-only' suburbs themselves.

Malcolm X, a member of the **Nation of Islam**, **vented** the feelings of disillusionment and anger that were common in the Northern ghettos. A witty and articulate speaker, he openly castigated whites for being murderers and hypocrites. Like Marcus Garvey, he urged blacks to separate themselves from white society. He also ridiculed those who adhered to non-violence and urged his followers to defend themselves "by any means necessary."

Malcolm X's rejection of Christianity limited his appeal. Yet although his message was an extreme one, millions of blacks **lauded** his stress upon racial pride, and applauded him when he castigated white society. He was murdered in 1965, but despite this his message lived on for some years, and the urban **riots** that **wracked** America from 1964 to 1968 made it clear that many blacks had given up on the idea that non-violent protest could change conditions in the North.

By 1966 many civil rights workers had repudiated the ideal of integration, and were calling instead for 'Black Power'. Members of groups such as the Black Panthers openly carried guns. By the time of King's assassination in 1968, the non-violent civil rights movement had ceased to be an effective force. The momentum towards a more violent approach was not, however, maintained for long, and it too had faded away by the early 1970s.

Excerpt from Fairclough, Adam (2003): «Better Day Coming: Civil Rights in America in the 20th Century».
http://www.bbc.co.uk/history/recent/civil_rights_america_01.shtml

A. Read the text quickly to get a general idea of its meaning. Don't worry if you don't understand every word. Then choose an appropriate title for the text.

1. The Civil Rights Movement
2. Malcom X and Black Power

B. Read the text again more carefully and make sure you understand the answers to the following questions. Take notes to help you. Do NOT write sentences.

1. Did the civil rights movement address the problems of Northern Blacks? Explain.
2. To which religious organisation did Malcom X belong?
3. What was his religion?
4. Did he adhere to non-violence? What were the methods of protest that he favoured?

5. How did he perceive the white society? Did he want African Americans to live in the white society?

6. Did people adhere to the approach advocated by Malcom X?

C. Match the following words from the text with their definitions:

| | |
|--------------------|--|
| 1.comprised | a. a situation in which a group of people behave in a violent way in a public place, often as a protest |
| 2. contempt | b. the feeling that somebody is without value and deserves no respect at all |
| 3. Nation of Islam | c. praised |
| 4. vented | d. expressed feelings (especially anger) strongly |
| 5. lauded | e. African American movement and organization, founded in 1930 and known for its teachings combining elements of traditional Islam with black nationalist ideas. |
| 6. riots | f. ruined |
| 7. wracked | g. constituted |

D. Find the answers to the following questions by asking your partner. Exchange information ORALLY. Do NOT read each other's texts or notes. Do NOT write the answers to the questions below.

1. To which church did Martin Luther King belong?
2. What were the strategies of protest used by the civil rights movement?
3. What influenced the civil rights movement? In what ways?
4. Was the civil rights movement successful? In what ways?

(You may ask further questions)

E. In pairs, answer the following questions.

1. What were the differences between Martin Luther King, Jr and Malcom X?
2. Were there any similarities between Malcom X and Martin Luther King, Jr? List them.

Unit plan

Lesson 3

Class: 12th B and C

Unit: Civil Rights Movement

Summary: Listening to the song “We shall overcome”.

Reading the speech “I have a dream” by Martin Luther King.

Phrasal verbs with two particles.

| Subsidiary Aims | Procedures | Interaction Pattern | Aids and Materials | Time |
|--|---|---------------------------|--|---------|
| to become aware of the content of the lesson | T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary. | T ↔ Ss | Whiteboard | 5 min. |
| to list the methods of protest used by the civil rights movement | <p>Ss write the answer to the following question:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What were the methods of protest used by the civil rights movement? <p>Ss write their answers on the reflection sheet.</p> <p>T asks for answers and poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What tools did they use to put their message across? - (if Ss do not mention songs) Do you know any protest songs that were used by the civil rights movement? | T ↔ Ss | Reflection sheet | 3 min. |
| to predict the content of the song based on the title | <p>T announces that they are going to listen to the song “We shall overcome”, one of the anthems of the civil rights movement. T poses the following question:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In your opinion, what might be the overall message of the song? | T ↔ Ss | | 3 min. |
| to listen and understand specific parts of the song | T hands out the worksheet. Ss listen to the song “We shall overcome” to do activity A. T asks for answers. | Individual work T ↔ Ss | Worksheet “We shall overcome” Song “We shall overcome” (by Pete Seeger) | 6 min. |
| to comprehend and interpret the lyrics of the song “We shall overcome” | Ss read the lyrics and are given 5 minutes to discuss the answers to activity B. T asks for answers. | Pair work T ↔ Ss | | 10 min. |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|------------------------------------|---------|
| to express his/her response to the song “We shall overcome” | <p>T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What emotions might this song produce when sung? - What are your personal reactions to the lyrics? - Why has this song brought strength and support to so many people for so many years? - What other famous messages of hope from the civil rights movement do you know? | T ↔ Ss | | 4 min. |
| to speculate about MLK’s dream | <p>T announces that Ss are going to read an excerpt from the speech “I have a dream” by Martin Luther King, Jr (MLK). T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is a dream? - Was MLK’s dream a personal dream? - Do you know what MLK’s dream was? | T ↔ Ss | | 3 min. |
| to skim through the speech in order to get its gist | T hands out the text. Ss read the text to check if their answers were correct and to get general idea of its meaning. Ss do activity A. T asks for answers. | Individual Work T ↔ Ss | Text “I have a dream” Worksheet | 8 min. |
| to comprehend and interpret specific passages of the speech | Ss read the text more carefully to do activity B. Ss just take notes. T asks for answers. | Pair work T ↔ Ss | | 23 min. |
| to infer and apprehend the meaning of difficult words of the text | Ss do activity C. T asks for answers. | Pair Work T ↔ Ss | | 5 min. |
| to express his/her response to MLK’s speech | <p>T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you find most interesting about King’s speech? - What words or phrases from King’s speech stand out in your mind? Why are they memorable? - How does the speech make you feel? - What does MLK’s dream symbolize to you? | T ↔ Ss | | 4 min |
| to explain what phrasal verbs are | <p>T asks Ss to underline the following sentence:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “With this faith we will be able to work together, (...) to stand up for freedom together, knowing that we will be free one day.” <p>T poses the following questions:</p> | T ↔ Ss | | 4 min. |

| | | | | |
|--|---|---------------------|--------------------------|---------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Does the underlined verb have the same meaning as the main verb <i>stand</i>? - Why has the meaning changed? - What is the name given to this type of verb? | | | |
| to become aware of the structure and meaning of various phrasal verbs with two particles | T hands out the worksheet and asks Ss to do exercise A. T asks for answers. [if time] Ss do exercise B. | Pair Work T ↔ Ss | Worksheet: Phrasal Verbs | 12 min. |
| to use the phrasal verbs that were studied | Homework: Ss do exercise B and C. | Individual work | | |



Anexo 16

Level: 12th Form
Unit: Civil Rights Movement
Joana Vaz Teixeira

We Shall Overcome

We shall overcome,
We shall overcome,
We shall overcome some day

Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome some day

_____,
_____ some day

Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome some day

_____,
_____ some day

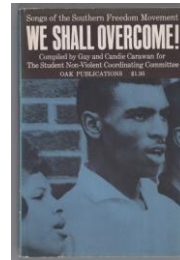
Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome some day

_____,
_____ some day

Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome some day

_____,
_____ some day

Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome some day.



"We Shall Overcome" has its roots in African American hymns from the early 20th century, and was first used as a protest song in 1945, when striking tobacco workers in Charleston, S.C., sang it on their picket line. By the 1950s, the song had been discovered by the young activists of the African American civil rights movement, and it quickly became the movement's unofficial anthem.

Library of Congress

<http://www.loc.gov/teachers/lyrical/songs/overcome.html>

A. Listen to the song "We shall overcome" sung by Pete Seeger and fill in the gaps with the missing sentences.

B. Answer the following questions.

1. What is the overall message of this song?
2. What is the effect of the use of repetition?
3. What does this song tell you about the goals of the civil rights movement?



Excerpt from “I Have a Dream”

In 1963, on the 100th anniversary of the Emancipation Proclamation, civil rights leader Martin Luther King, Jr., delivered his famous “I Have a Dream” speech from the steps of the Lincoln Memorial (Washington D.C.) in front of more than 200,000 people. The following year he was awarded the Nobel Peace Prize.

[...]

I am not unmindful that some of you have come here out of great trials and tribulations. Some of you have come fresh from narrow jail cells. Some of you have come from areas where your quest for freedom left you **battered** by the storms of persecution and staggered by the winds of police brutality. You have been the veterans of creative suffering. Continue to work with the faith that unearned suffering is **redemptive**.

Go back to Mississippi, go back to Alabama, go back to South Carolina, go back to Georgia, go back to Louisiana, go back to the slums and ghettos of our northern cities, knowing that somehow this situation can and will be changed. Let us not **wallow in** the valley of despair.

I say to you today, my friends, so even though we face the difficulties of today and tomorrow, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its **creed**: “We hold these truths to be self-evident: that all men are created equal.”

I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to sit down together at the table of brotherhood.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state **sweltering** with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

I have a dream today.

I have a dream that one day, down in Alabama, with its **vicious** racists, with its governor having his lips dripping with the words of **interposition** and nullification; one

day right there in Alabama, little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and white girls as sisters and brothers.

I have a dream today.

I have a dream that one day every valley shall be exalted, every hill and mountain shall be made low, the rough places will be made plain, and the **crooked** places will be made straight, and the glory of the Lord shall be revealed, and all flesh shall see it together.

This is our hope. This is the faith that I go back to the South with. With this faith we will be able to hew out of the mountain of despair a stone of hope. With this faith we will be able to transform the **jangling** discords of our nation into a beautiful symphony of brotherhood. With this faith we will be able to work together, to pray together, to struggle together, to go to jail together, to stand up for freedom together, knowing that we will be free one day.

This will be the day when all of God's children will be able to sing with a new meaning, "My country, 'tis of **thee**, sweet land of liberty, of thee I sing. Land where my fathers died, land of the pilgrim's pride, from every mountainside, let freedom ring."

And if America is to be a great nation this must become true. So let freedom ring from the prodigious hilltops of New Hampshire. Let freedom ring from the mighty mountains of New York. Let freedom ring from the heightening Alleghenies of Pennsylvania!

Let freedom ring from the snowcapped Rockies of Colorado!

Let freedom ring from the curvaceous slopes of California!

But not only that; let freedom ring from Stone Mountain of Georgia!

Let freedom ring from Lookout Mountain of Tennessee!

Let freedom ring from every hill and molehill of Mississippi. From every mountainside, let freedom ring.

And when this happens, when we allow freedom to ring, when we let it ring from every village and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, black men and white men, Jews and **Gentiles**, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual, "Free at last! free at last! Thank God Almighty, we are free at last!"

<http://www.usconstitution.net/dream.html>

Worksheet on Martin Luther King's speech

A. Read the text to get a general idea of its meaning. Don't worry if you don't understand every word. Then, explain what Martin Luther King's dream was.

B. Read the text more carefully and answer the following questions.

1. What message does he try to put across to his audience?
2. What does the speech tell you about the life of African Americans in 1963?
3. King states, "one day this nation will rise up and live out the true meaning of its *creed*". To what document is he referring?
4. King cites "the American dream" as a source for his own dream. What is the American dream?
5. Near the end of his speech, King mentions various states. Why do you think he does this?
6. What strategies does King use to add vitality and force to his speech?



C. Match the following words from the text with their definitions.

- | | |
|------------------|--|
| 1. battered | a. a person who is not Jewish |
| 2. hamlet | b. a set of principles or religious beliefs |
| 3. wallow in | c. (old use or dialect) you |
| 4. creed | d. remain in an unhappy emotional state without trying to get out of it, as if you are enjoying it or trying to get sympathy from other people |
| 5. sweltering | e. violent and cruel |
| 6. vicious | f. attacked and badly damaged by bad weather |
| 7. Gentile | g. a very small village |
| 8. interposition | h. not in a straight line |
| 9. thee | i. being very hot in a way that makes you feel uncomfortable |
| 10. crooked | j. the action of a state whereby its sovereignty is placed between its citizens and the federal government |
| 11. jangling | k. the noise of metal hitting metal |



Phrasal Verbs

Phrasal verbs consist of a verb and one or more particles. They may have a completely different meaning from that of the main verb.

“With this faith we will be able to work together, to pray together, to struggle together, to go to jail together, to **stand up for** freedom together, knowing that we will be free one day.”

Martin Luther King, “I have a dream”

A. Complete each sentence with the most appropriate word from the box.

1. Rosa Parks was not afraid to stand up ___ her oppressors.
2. African Americans won't put up ___ racism any longer.
3. Affirmative action is not an attempt to make up ___ slavery, it is an attempt to correct today's discrimination against minorities and women in our society.
4. She looks down ___ me because I'm black.
5. We look up ___ Martin Luther King.
6. It sounds like a very interesting project. I'd like to get in ___ it.
7. Can Obama live up ___ expectations?
8. He came up ___ a new idea for promoting religious tolerance.
9. They expect to come up ___ a lot of opposition to their project.
10. Her parents seem to have given up ___ her.
11. Northern states threatened to do ___ with slavery.

| | | |
|---------|-----------|------|
| to(3x) | on (3x) | for |
| against | with (2x) | away |

B. Find the meaning of the phrasal verbs above and write the phrasal verb as in the example.

1. *put up with*: to accept somebody/something that is annoying, unpleasant, etc. without complaining; to tolerate
2. _____: to admire or respect somebody
3. _____: to be faced with or opposed by somebody/something
4. _____: to do as well as or be as good as other people expect you to

5. _____: to do something that corrects a bad situation; to compensate
6. _____: to find or produce an answer, a sum of money, etc
7. _____: to resist somebody; to not accept bad treatment from somebody without complaining
8. _____: to stop doing or having something; to make something end; to abolish
9. _____: to stop hoping or believing that somebody will change, get better, etc
10. _____: to take part in an activity
11. _____: to think that you are better than somebody/something

Definitions from *Oxford Advanced Learner's Dictionary*.

C. Complete the sentences using the phrasal verbs from exercise A.

1. He's impossible! How do you _____ him?
2. He seems to be _____ an empty childhood by surrounding himself with expensive possessions.
3. You shouldn't _____ him just because he left school at 16.
4. These ridiculous rules and regulations should have been _____ years ago.
5. He's hoping to _____ any discussions about the new project.

Unit plan

Lesson 4

Class: 12° B C

Unit: Civil Rights Movement

Summary: Reading the article “Finishing our work”.

Discussion on the importance of Obama’s election.

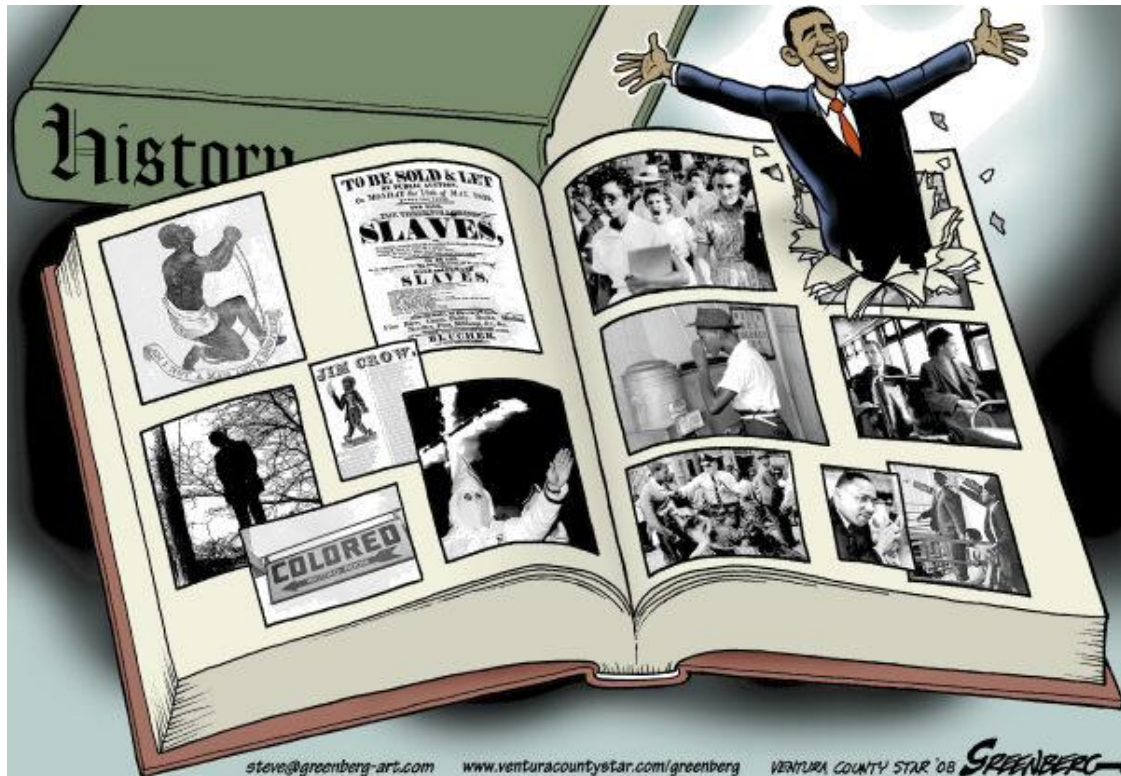
Vocabulary: Expressing success.

| Subsidiary Aims | Procedures | Interaction Pattern | Aids and Materials | Time |
|--|--|---------------------|---|---------|
| to become aware of the content of the lesson | T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary. | T ↔ Ss | Whiteboard | 5 min. |
| to correct his/her homework | Homework correction. | T ↔ Ss | Whiteboard | 10 min. |
| to explain MLK’s dream | hat the MLK urged people to stand up for their rights. Ss poses the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - What was MLK’s dream? - What was the root of his dream? - Did he want the American dream to become more inclusive? | T ↔ Ss | | 4 min. |
| to describe and interpret a cartoon by relating it to his/her knowledge of the world and the civil rights movement | T projects transparency 1 and poses the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - What is the event that inspired this cartoon? - Who is portrayed in the cartoon? - Which story does this book tell us? - What does each photo symbolise? - What is the message that the cartoonist is trying to convey? | T ↔ Ss | Transparency 1: Cartoon <i>Obama’s Victory</i> Overhead projector | 5 min. |
| to analyze the front pages of four American newspapers that covered Obama’s election | T projects transparency 2 and poses the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - What is the story that is on the front pages of all the newspapers? - In which country were these newspapers published? - Read the headlines. Do these newspapers cover the story from the same angle? - Is the message of these headlines similar to the message of the | T ↔ Ss | Transparency 2: Front pages of American Newspapers (The New York Times; The Washington Post; Chicago Tribune; The | 4 min. |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|-----------------------------------|---------|
| | <p>cartoon?</p> <ul style="list-style-type: none"> - What was the message conveyed by the media coverage of Obama's election? | | Charlotte Observer) | |
| to analyze the headline of the <i>New York Times</i> and speculate on the content of the newspaper | <p>T draws Ss' attention to the front page of the New York Times (NYT) and poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Read the headline of the NYT. What is the message conveyed by this headline? Is this headline different from the ones of the other newspapers? - Does this headline report a fact? Or does it imply an opinion? - Generally speaking, do headlines indicate how the story is covered inside the newspaper? - From what angle do you expect this story to be covered in the NYT? | T ↔ Ss | | 3 min. |
| to predict the content of Thomas Friedman's column by using his/her knowledge of the text type and the clues provided by the analysis of the front page of the New York Times | <p>T announces that Ss are going to read a column of the NYT written by Thomas Friedman, a well-known American journalist. T explains that the title of the column is "Finishing our Work". T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - This is a column about the Obama election. What do you expect to read? Does the columnist report facts? Does the columnist offer his opinion on the news? - From what angle do you expect Thomas Friedman to cover Obama's election? | T ↔ Ss | | 3 min. |
| to skim through the text and to comprehend its main ideas | T hands out the text and the worksheet. Ss skim through the text to check if their hypothesis were correct and answer question B. T asks for answers. | Individual work T ↔ Ss | «Finishing our work» Worksheet | 6 min. |
| to infer the presuppositions underlying the text | <p>T poses the following question:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is the knowledge that the writer expects the reader to have? | T ↔ Ss | | 3 min. |
| to identify cultural references made in the text | Ss read the text more carefully and do exercise C. T asks for answers. | Individual work T ↔ Ss | | 10 min. |
| to comprehend and interpret | Ss do exercise D. T asks for answers. | Pair work | | 10 min. |

| | | | | |
|--|--|---------------------------|------------------------------------|---------|
| specific information of the text | | T ↔ Ss | | |
| to identify and use different ways of expressing success | <p>T concludes that, in Friedman’s opinion, Martin Luther King’s dream has come true. T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Which verb can we use to replace “come true”? (T tries to elicit the verb fulfil) - Which verbs can you use to express success? <p>T asks Ss to do exercises 1, 2 and 3 (p.103). T asks for answers.</p> | T ↔ Ss Individual Work | Textbook: <i>Link Up</i> (p.103) | 15 min. |
| to exchange his/her opinion about the text and the significance of Obama’s election with a partner | Ss are asked to interview their partners using the interviewer cards provided by T. They have to ask two questions to find out their partners’ opinion about the column and the significance of Obama’s election. T asks Ss to sum up what they have discussed. | Pair work T ↔ Ss | Interviewer card (Student A and B) | 12 min. |
| to reflect on his/her response to the article “Finishing our work” | Homework: Reread the article “Finishing our work” and your reflection sheet. Underline thought-provoking statements and decide to what extent you agree or disagree with them. | Individual work | | |

Transparency 1



Obama victory
BY STEVE GREENBERG

<http://www.politicalcartoons.com/cartoon/4ace7318-2de1-4569-9faa-f6bfaae10291.html>



The New York Times

November 5, 2008
OP-ED COLUMNIST

Finishing Our Work

By THOMAS L. FRIEDMAN

And so it came to pass that on Nov. 4, 2008, shortly after 11 p.m. Eastern time, the American Civil War ended, as a black man — Barack Hussein Obama — won enough electoral votes to become president of the United States.

A civil war that, in many ways, began at Bull Run, Virginia, on July 21, 1861, ended 147 years later via a ballot box in the very same state. For nothing more symbolically illustrated the final chapter of America's Civil War than the fact that Virginia — the state that once exalted slavery and whose secession from the Union in 1861 gave the Confederacy both strategic weight and its commanding general — voted Democratic, thus assuring that Barack Obama would become the 44th president of the United States.

This moment was necessary, for despite a century of civil rights legislation, judicial interventions and social activism — despite Brown v. Board of Education, Martin Luther King's I-have-a-dream crusade and the 1964 Civil Rights Act — the Civil War could never truly be said to have ended until America's white majority actually elected an African-American as president.

That is what happened Tuesday night and that is why we awake this morning to a different country. The struggle for equal rights is far from over, but we start afresh now from a whole new baseline. Let every child and every citizen and every new immigrant know that from this day forward everything really is possible in America.

[...]

<http://www.nytimes.com/2008/11/05/opinion/05friedman.html?sq=finishing%20our%20work&st=cse&scp=1&pagewanted=print>

Worksheet on “Finishing our Work”

A. Read the text quickly to get a general idea of its meaning and check if your hypotheses were correct.

B. According to Thomas Friedman, what is the significance of Obama’s election?

C. Find the following cultural references in the text.

1. the US law that forced the southern states to allow African Americans to enter restaurants, hotels, etc. which had been reserved for white people only, and to end the practice of having separate areas for black and white people in theatres, train stations, buses, etc. The act was mostly the result of the civil rights movement and was strongly supported by President Lyndon Johnson.

2. war fought between the northern and southern states of America from 1861–65. In the 19th century, an increasing number of people mostly from the industrial northern states, called abolitionists, wanted to make slavery illegal, but the more agricultural southern states wanted the right for each state to decide whether to keep slavery or not. Southern states declared their secession from the United States (the Union) and formed the Confederacy with Jefferson Davis as its President and its capital in Richmond, Virginia. The Civil War began. Over the next four years, the Union army tried to take control of the South. After the North won the Civil War and brought southern states back into the US, slavery was ended, but conditions did not improve for many slaves. Some moved to the North, but many of those who stayed in the South continued to work on the plantations where they were paid for their work but didn’t get enough money to pay for food and clothes.

3. an important US Supreme Court case (1954) which made segregation in public schools illegal. It was held after a school for white children in Topeka, Kansas, refused to accept a black girl called Linda Brown.

4. the 11 southern states that left the US in 1861 to form a new nation. This caused the American Civil War. The President of the Confederate States was Jefferson Davis and their capital city was Richmond, Virginia.

5. date of the first major battle of the civil war. The battle was fought near Bull Run, Virginia.

D. Answer the following questions.

1. What is meant by “American Civil War”?

2. According to Thomas Friedman, why did the “civil war” end in 2008?

3. What is the symbolism of the state of Virginia?





Anexo 22

Level: 12th Form
Unit: Civil Rights Movement
Joana Vaz Teixeira

INTERVIEWER CARD

STUDENT A

Ask the following questions to your partner:

1. What does Barack Obama's election mean to you?
2. Do you agree with Friedman's opinion about the importance of Obama's election?



Level: 12th Form
Unit: Civil Rights Movement
Joana Vaz Teixeira

INTERVIEWER CARD

STUDENT B

Ask the following questions to your partner:

1. Did Martin Luther King's dream come true on November 4, 2008?
2. Do you think Obama's election marks the beginning of a new era in which people "will not be judged by the color of their skin but by the content of their character"?

Unit plan

Lesson 5

Class: 12th B and C

Unit: Civil Rights Movement

Summary: Writing a response to the article “Finishing our work”.

| Subsidiary Aims | Procedures | Interaction Pattern | Aids and Materials | Time |
|---|--|----------------------|---|---------|
| to become aware of the content of the lesson | T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary. | T ↔ Ss | | 5 min. |
| to exchange ideas about the article “Finishing our work” | The students share with their partner the sentences that they have underlined, say the extent to which they agree with them and justify. | Pair work | | 5 min. |
| to comprehend how a response can be structured | T hands out the worksheet. Ss answer to questions 1 and 2. T asks for answers. | Pair work T ↔ Ss | Worksheet: Writing a response | 10 min. |
| to plan his/ her response to the article | Ss answer to question 3. | Ind. work | | 10 min. |
| to write a response to the article | Ss write their response to the article “Finishing our work”. | Ind. work | | 25 min. |
| to analyse and comment on his/her partner’s response using the checklist for revising the first draft | Ss read their partners’ response. Using the checklist for revising the first draft, they make comments on the text and suggest adaptations. | Pair work | | 10 min. |
| to improve and correct the first draft | Ss write a final text that includes all of the additions and changes and check their work for language mistakes. Ss hand in their responses. | Ind. work | | 10 min. |
| to revise what has been studied in this unit | T explains the rules of the Civil Rights Quiz to Ss. Rules of the game: 1) Two teams compete against each other. 2) A team gets one point for a correct answer. If the team’s answer is incorrect, the opposing team is given the opportunity to answer the same question. T divides the class into 8 teams, nominates the moderators and explains that they have to ask the questions on the cards, state whether the team’s answer is correct or incorrect and keep a record of the points won by each team. Teams play rock-paper-scissors in order to decide which team is going to answer the first question. Ss play the game. | T ↔ Ss Group work | Civil rights quiz Score (for moderators) | 15 min. |



Writing a Response

Read a reader's response to the article "Finishing our Work" that was published by *The New York Times*.

I like Thomas Friedman's optimism, but sometimes his exuberance carries him away. Obama will be a good President and his ability to change the perspective from which the citizens see the issues will permit this country to try solutions that the perspective from the right does not. However, the election of an African American to the Presidency, while in the right direction, does not mark the end of the bitter legacy from the Civil War, nor of racial discrimination, nor the beginning of an era of tolerance and mutual respect amongst all the differing groups in this country. It is an opportunity to realize those things, but whether it is used is yet to be seen.

<http://community.nytimes.com/comments/www.nytimes.com/2008/11/05/opinion/05friedman.html?permid=399#comment399>

1. Answer these questions to analyse this response.

- 1.1. In which sentence does the writer first give his opinion of the article? What is his opinion?
- 1.2. What support does he give for his opinion?
- 1.3. Does his final sentence restate his opinion? Do you think that he ends his response with a strong sentence?
- 1.4. List one positive aspect and one less positive aspect of this text.

2. Fill in the missing words.

A _____ should clearly give your opinion on the topic under discussion.

When writing your _____, follow these steps:

- . Begin with a _____ that states what you are responding to and how you feel about it.
- . Write the _____ of the paragraph to support your point of view. This can come from the _____ or from your own _____.
- . Write a _____ that restates your opinion on the topic.

Adapted from: COLONNA, Mary R. & Judith Gilbert (2006): *Reason to Write – Strategies for Success in Academic Writing*. Oxford: OUP. p.11

response (2x) topic sentence body original source concluding sentence experience

3. **When thinking about a response, what questions should you ask yourself? List at least 3 questions and answer them. Think how you could organise your ideas in your response and draw up a plan for your response.**
4. **Write your response to the article “Finishing our work”.**
(about 100 words)
5. **Read your partner’s first draft. Using the checklist below, make comments on his/her text and suggest ways of improving it.**

Checklist for revising the first draft

1. Does the topic sentence of the response state the writer’s opinion?
2. If the writer used someone else’s words, did he/she use quotation marks and indicate who said them?
3. Did the writer support his/her opinions?
4. Does the conclusion restate his/her opinion on the topic?
5. How can the less positive aspects of this response be improved?

Adapted from: COLONNA, Mary R. & Judith Gilbert (2006): *Reason to Write – Strategies for Success in Academic Writing*. Oxford: OUP. p.15

6. **Write the final version of your response. Include all of your additions and changes. Remember to check your work for language mistakes after you have finished writing.**

Quiz

1. What is segregation?

- A. the practice of treating a person or a group differently from others
- B. the act or policy of separating people of different races, religions or sexes and treating them in a different way
- C. a fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing, but which is often not true in reality
- D. the belief that human abilities depend on race and some races of people are better than others

CORRECT ANSWER: B

2. What were Jim Crow Laws?

- A. laws that allowed black people to be treated unfairly and kept separate from white people, for example in schools
- B. the title of a song that was sung by white entertainers who tried to look and sound like African Americans
- C. Anti-segregationist laws
- D. A black character in minstrel shows

CORRECT ANSWER: A

3. Jim Crow laws...

- A. discriminated African Americans.
- B. stereotyped African Americans.
- C. discriminated against African Americans.
- D. promoted social integration.

CORRECT ANSWER: C

4. Minstrel shows presented...

- A. a stereotypical image of African Americans.
- B. a stereotype image of African Americans.
- C. a stereotyping image of African Americans.
- D. a stereotypically image of African Americans.

CORRECT ANSWER: A

5. African Americans were segregated ...

- A. in the Northern states of the USA.
- B. in the Western states of the USA.
- C. in the Eastern states of the USA.
- D. in the Southern states of the USA.

CORRECT ANSWER: D

NOTA: Por limites de espaço, apenas foram incluídas 5 das 20 perguntas do questionário.

Lesson Plan

Lesson 2

Class: 12th B and C

Unit: Women

Summary: Reading task: “Who am I to you?” by Nancy Gibbs.

| Subsidiary Aims | Procedures | Interaction Pattern | Aids and Materials | Time |
|---|---|--------------------------------------|--------------------|---------|
| to summarise the content of the lesson | T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary. | T ↔ Ss | | 10 min. |
| to express his/her conclusions about the changes in the role of women | <p>T states that Ss read the poem “The Princess” by Lord Tennyson and analysed statistics about the role of women since the 70s on the previous lesson.</p> <p>1-minute paper: Without checking their notes, Ss write down the answers to the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What was the role of women in the 19th century? - How has the role of women changed since then? <p>Ss compare their answers with their partners. T asks for answers and then poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What were the main changes? - What have been the changes in terms of education, employment and marital status since the 70s? - In what areas are there inequalities between men and women today? - Is our society a male-dominated society? In what ways? | <p>Individual work</p> <p>T ↔ Ss</p> | | 10 min. |
| to speculate when the titles Mr, Ms., Miss and Mrs. are used | <p>T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do women’s names linguistically tie them to men? - What happens to a woman’s name when she gets married? - (T writes the names “Helen Jane Smith” and “Jason Frederick Allen” on the board) - What would happen to Helen’s name if she got married to Jason? What would happen to Jason’s name if he got married to her? | T ↔ Ss | | 5 min. |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------|-----------------------------------|---------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - If you had to fill out an application and you were asked to circle Mrs., Miss or Ms., which one would you choose? - When do you use these forms of address? | | | |
| to predict the content of the text | T hands out the article by Nancy Gibbs and asks Ss to read the first paragraph of the text. The class discusses what the text is about. | T ↔ Ss | Essay by Nancy Gibbs Worksheet | 5 min. |
| to recognise text organisation and comprehend the main point of each paragraph | Ss do activity 1. T asks for answers. | Pair work T ↔ Ss | | 15 min. |
| to identify the main points of the text | T asks Ss the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - Were your hypotheses about the text correct? - What is the text about? | T ↔ Ss | | 5 min. |
| to make inferences about the text | Ss do activities 2 and 3. T asks for answers. Using the questions as a starting point, T promotes a discussion about the connotations of the titles Miss, Mrs. and Ms. | Ind./Pair Work T ↔ Ss | | 15 min. |
| to identify and comprehend specific information of the text | Ss do activity 4. T asks for answers. | Ind./Pair Work T ↔ Ss | | 15 min. |
| to reflect on the link between names and identity | T poses the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - Are names and titles a part of our identity? - Do names and titles indicate that a woman's identity is still defined by her relationship with a man? - Nancy Gibbs is called Miss Nancy, Mrs. May and Ms. Gibbs. Why? Does she have a different title for the different roles that she plays? - What does this tell us about the identity of modern women? | T ↔ Ss | | 5 min. |
| to compare the cultural practices described in the text to his/her own | T poses the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - What are the forms of address used in Portugal? When are they used? - What are the differences between our forms of address and the ones used in Anglo-Saxon countries? | T ↔ Ss | | 5 min. |

Essay



Nancy

Gibbs

Who Am I to You? Going by *Ms.* was once a statement. What does it tell us if it's now become a matter of convenience?

JUST ABOUT EVERY DAY, I AM REMINDED THAT I HAVEN'T quite decided who I am. This morning I filled out the application for an International Driving Permit: circle Miss, Mrs. or Ms. You would think that by now, I would know which it is.

(1)

At work and out in the world, I'm Ms. Gibbs; at my daughters' school and the pediatrician, I am Mrs. May; to a few people who've known me since I was 2, Miss Nancy. Some friends use their husband's name, but their e-mail addresses are their maiden name, though that dainty phrase seems to have been banished in favor of *birth name*. I never understood why, from the perspective of fighting the patriarchy, it was somehow more liberated to bear your father's name than your husband's, especially since you choose your husband and inherit your father. In my case, each had an efficient, pronounceable name. How to choose?

(2)

The closest thing here may be the copydesk of the New York Times, a stickler for protocol; yet it too is uncertain of its semiotic bearings. When the Obamas called on the Bushes after the election, the newspaper reported that "Mrs. Bush" greeted the Obamas and "Ms. Bush wore a brown suit." During the campaign, Hillary Clinton was two women in a single sentence: "Nancy B. White, a retired school administrator in Bloomington, Ind., who cheered Mrs. Clinton on in primary rallies last spring, wishes Ms. Clinton would have stayed on Capitol Hill."

(3)

It was first spotted on the tombstone of Ms. Sarah Spooner in 1767, the handiwork, perhaps, of a frugal stone carver. For much of the 18th and 19th centuries, *Mrs.* and *Miss* were deployed to signal age, not marital status. Both were derived from *Mistress*, a word that, before it put on its feather boa and fishnet stockings, was the title for any woman with authority over a household.

(4)

Twenty years later, when *Ms.* magazine was born, the editors explained, "Ms. is being adopted as a standard form of address by women who want to be recognized as individuals, rather than being identified by their relationship with a man." That same year, the U.S. Government Printing Office approved using *Ms.* in official government documents.

(5)



At that point, even the late language guru William Safire called for surrender. The *Times* refused on the grounds that the title had not passed into common usage. "We reconsider it from time to time," the editors mused, but "to our ear, it still sounds too contrived for news writing." Only in 1986 did the *Times* relent; the editors at *Ms.* sent flowers.

Evolutionary biologists teach that tying a man linguistically to his wife and children increases the odds that he'll stick around to help raise them, so using *Ms.* with your birth name theoretically carries some risk. Over the years, surveys

have found that such women were seen as less feminine, worse mothers, more dynamic, less attractive and better educated. Hmm.

(6)

Whether my children's friends call me Ms. Gibbs or Mrs. May or any combination of the two, I view it as a sign of respect and don't worry about the particulars. My husband never remotely suggested that he was bothered by my not taking his name; in fact, he's accustomed to occasionally answering to Mr. Gibbs. My late father, a fine writer, thrilled to see that name in the pages of this magazine. All these identities are me: Ms. when I'm out slaying dragons, Mrs. when I'm in the company of those I love most, Miss when I want to stay home under the covers and daydream. Feminists a generation ago fought for the title and dreamed of Freedom and Choice and Opportunity; maybe the surest sign that they've won is not which title we pick, but that we can have them all at once.

Worksheet on the Essay by Nancy Gibbs

1. Read the introductory paragraph of the article. Can you guess what the article is about?
2. Read the rest of the text and decide which sentence fits into each paragraph.
 - A. Silly as it is, this matters. Because words shape our world. *Ms.* is not some trendy modern social contraption.
 - B. Such developments left the New York *Times* — which that year ran a story headlined IN SMALL TOWN, U.S.A., WOMEN'S LIBERATION IS EITHER A JOKE OR A BORE — in the awkward position of identifying Gloria Steinem as "Miss Steinem, editor of *Ms.* magazine."
 - C. So I did an unscientific survey of married friends and found that none of them had a clue either.
 - D. As a handy form of address, *Ms.* found a foothold in the 1952 guidelines of the National Office Management Association: they suggested using it to avoid any confusion over a woman's marital state.
 - E. I've come to realize that the main reason I've never resolved my title is that it's become O.K. not to care.
 - F. America lacks a language dictator like the Académie Française, whose 40 members, known as *immortels*, determined that the commonly used *e-mail* may not be accepted into the French language while *un hamburger* may.
3. Were your hypotheses about the text correct? What is the text about?
4. Read the last paragraph again and say which facts can be inferred from the text.

| | Yes | No |
|---|-----|----|
| a. When Nancy Gibbs married, she did not change her surname to that of her husband. | | |
| b. Her husband's surname is Gibbs. | | |
| c. Her father's surname is Gibbs. | | |
| d. Her husband's surname is May. | | |
| e. Her husband's surname is not Gibbs, but his surname cannot be inferred. | | |

5. Complete the following table.

| What names and titles do people use to address Nancy Gibbs? | Where is this form of address used?/ Who uses it? | Can you infer why people use this form of address in this context? |
|---|---|--|
| | | |
| | | |
| | | |

6. Answer the following questions.

6.1. What information do the titles Miss and Mrs carry about a woman? Did they carry this information in the 18th and 19th centuries?

6.2. Nancy Gibbs affirms, “going by Ms. was once a statement”. Why was it a “statement”?



6.3. According to the surveys, how were women who used the title Ms. perceived?

6.4. Read the last sentence of the text. Do you agree with Nancy Gibbs? Explain.

Objectifs de l'unité

L'école

Niveau: 7^{ème} année

Objectifs:

- a) Connaître quelques différences entre le système éducatif portugais et le système français;
- b) Réfléchir sur l'importance de l'école et de l'éducation;
- c) Apprendre et enrichir le vocabulaire lié au domaine de l'école;
- d) Demander et dire l'heure;
- e) Conjuguer les verbes apprendre, faire, lire, dire et écrire au présent de l'indicatif;
- f) Développer la capacité de comprendre les types de texte suivants: une publicité, un courriel, un emploi du temps et un texte informatif;
- g) Comprendre une vidéo authentique sur le thème de l'école;
- h) Écrire un courriel à un correspondant;
- i) Échanger des opinions et des informations avec un partenaire.

Planification

Cours 1

Niveau: 7^{ème} année

Unité: L'école

Sommaire: Le vocabulaire de l'école.

Lecture du texte «Anna en France». Activités de compréhension du texte.

90 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|---|--|---|---|---------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 10 min. |
| Élargir et connaître le vocabulaire associé à l'école | 1) Remue-méninges autour du mot «école»: La professeure demande aux élèves de dire tous les mots français associés à l'école qu'ils connaissent. Elle écrit leurs réponses au tableau. 2) La professeure écrit au tableau cinq mots désignant des catégories: lieux, personnes, matières, activités et fournitures scolaires. Les élèves classent les mots du remue-méninge dans ces catégories. 3) La professeure distribue la fiche de vocabulaire et demande aux élèves de faire les activités 1 et 2. Pour les faire, les élèves ont besoin de consulter le glossaire afin de trouver la signification des mots inconnus. Les réponses sont recueillies oralement. Pendant la correction, la professeure demande la traduction de chaque mot aux élèves. | Professeure ↔ Élèves Travail en groupe de deux Professeure ↔ Élèves | Fiche de vocabulaire: L'école Glossaire du cahier d'exercices (Mots Croisés 1) | 20 min. |
| Employer le vocabulaire associé à l'école | La professeure écrit les questions suivantes au tableau : - Quelles sont tes matières préférées? - Qu'est-ce que tu as dans ta trousse? Les élèves écrivent les réponses. Les réponses sont recueillies oralement. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | | 10 min. |
| Prévoir le contenu du livre à partir de sa couverture | La professeure annonce que les élèves vont lire un texte du livre <i>Ma super école!</i> et projette la couverture du livre. Elle pose les questions suivantes: - Qui est le lecteur cible de ce livre? Ce livre est écrit pour qui? - Quelle est la maison d'édition? - Quel est le thème du livre? - Que raconte ce livre? | Professeure ↔ Élèves | Rétroprojecteur Transparent 1: Couverture du livre <i>Ma super école!</i> | 3 min. |

| | | | | |
|---|---|--|--|---------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les histoires du livre sont réelles ou fictionnelles? | | | |
| Reconnaître que les écoles d'autres pays sont différentes de la sienne | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que toutes les écoles du monde ont les mêmes caractéristiques? Est-ce que toutes les écoles ont une bibliothèque ou une cour de récréation, par exemple? - Est-ce que tous les enfants du monde étudient les mêmes matières que vous? - Est-ce que tous les enfants du monde utilisent le même matériel scolaire que vous utilisez habituellement? - Dans notre pays, on associe les mots de votre fiche de vocabulaire à l'école, mais est-ce que le même se passe dans tous les pays du monde? - Est-ce que les écoles françaises ressemblent aux écoles portugaises? Ou est-ce qu'il y a des grandes différences? | Professeure ↔ Élèves | | 2 min. |
| Comprendre globalement le texte | <p>La professeure annonce que les élèves vont découvrir comment est la vie d'un élève français à travers la lecture d'un texte sur une fille française. La professeure distribue le texte et la fiche de travail.</p> <p>Les élèves lisent le texte silencieusement et font les activités 1 et 2. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau.</p> | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Texte «Anna en France» Fiche de travail | 16 min. |
| Déduire le sens de quelques mots inconnus à travers le contexte | Les élèves font les activités 3 et 4. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail en groupe de deux Professeure ↔ Élèves | | 10 min. |
| Identifier et comprendre quelques détails du texte | Les élèves relisent le texte et font les activités 5 et 6. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | | 16 min. |
| Identifier les similitudes et les différences entre l'école portugaise et l'école française | <p>La professeure pose les questions suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'il y a des similitudes entre l'école portugaise et l'école française? Lesquelles? - Est-ce qu'il y a des différences entre l'école portugaise et l'école française? Par exemple, est-ce qu'il y a des différences entre l'emploi du temps d'Anna et le vôtre? | Professeure ↔ Élèves | | 3 min. |



Fiche de Vocabulaire L'école

1. Classe les mots de la liste dans les catégories suivantes.

1- Lieux 2- Personnes 3- Matières 4- Activités 5- Autres

| | |
|--|---|
| Aller en récréation | La salle des professeurs |
| Écouter | La technologie |
| Écrire | Le buffet |
| Faire un contrôle | Le directeur |
| Faire ses devoirs | Le français |
| Jouer | Le gymnase |
| L'ami | Le professeur |
| L'anglais | Le surveillant |
| L'éducation civique | Les arts plastiques |
| L'éducation musicale | Les devoirs |
| L'élève | Les études dirigées |
| L'EPS (Éducation physique et sportive) | Les mathématiques (maths) |
| L'histoire | Les notes |
| La bibliothèque | Les sciences de la vie et de la terre (SVT) |
| La cantine | Lire |
| La cour de récréation / la récré | Parler |
| La géographie | |
| La physique-chimie | |
| La salle de classe | |

2. Fais la légende des images.

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| 1- Le classeur | 2- | 3- | 4- |
|  |  |  |  |
| 5- | 6- | 7- | 8- |
|  |  |  |  |
| 9- Le perforateur | 10 - | 11- | 12- |
|  |  |  |  |
| 13 - | 14- | 15- | 16- |
|  |  |  |  |
| 17 - | 18 - | 19 – Le surligneur | 20 - |
|  |  |  |  |
| 21- | 22- | 23 - | 24- |

| | | | | | |
|---------------------------|-----------------|-------------------|------------------|----------------------|------------------------|
| La trousse | Le cartable | Le sac à dos | Le surligneur | La gomme | Le correcteur |
| Le tableau | La calculatrice | Le livre | Le cahier | Le stylo | Le classeur |
| La règle | Les feutres | Le crayon | Le taille-crayon | Les ciseaux | La chaise |
| Le perforateur | L'agrafeuse | Le bâton de colle | Le stylo plume | Le crayon de couleur | La table |



Smith, Penny et al. (2007): *Ma super école*. Paris: Gallimard Jeunesse.

L'Europe

Chaque jour

A l'école, Anna fait le compte rendu de son voyage scolaire. Elle vient de passer 10 jours à la montagne. Elle y a fait du ski et a visité des grottes avec des stalactites et des stalagmites.

Anna en France

Anna a 10 ans et vit à Paris. Elle habite un appartement au cinquième étage au cœur de la capitale. Elle aperçoit son école par la fenêtre du salon. Elle n'a qu'à descendre les escaliers, traverser la rue au passage pour piétons, et la voici à l'école.

“J'aime le dessin, les maths, les sciences, l'histoire et la gym.”



Paris abrite un patrimoine exceptionnel. Le musée du Louvre, célèbre pour sa pyramide de verre, rassemble des œuvres mondialement renommées comme la Joconde de Léonard de Vinci.



Anna vit avec son père, sa mère et sa sœur de 8 ans.

La rue depuis l'appartement d'Anna



1

Cela fait 20 ans que les parents d'Anna vivent ici. Elle connaît bien les voisins. Chaque année, ils organisent une fête où l'on peut boire un verre, manger et discuter. Anna partage sa chambre avec Sophie. Elle aimerait en avoir une pour elle toute seule.

2

A1 déjeuner toute seule: un jus d'orange et des céréales. Elle se rend ensuite à l'école avec Sophie. Le mercredi, Anna et Sophie n'ont pas école: après une grasse matinée, elles font leurs devoirs et jouent parfois à la maîtresse avec leur tableau. Elles vont à l'école le samedi matin.



Glossaire

N'à qu'à descendre – só tem que descer; coeur (coração); connaît (conhece); grasse matinée (levantar-se tarde)



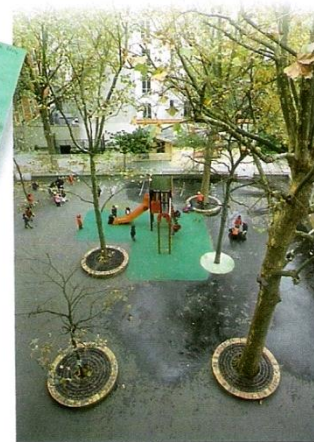
3

Il y a 24 élèves dans la classe d'Anna. Tous les ans à la rentrée, c'est la bousculade dans les magasins où les enfants achètent leurs fournitures scolaires comme les stylos, les crayons ou les cahiers.

La matière préférée d'Anna est le dessin, voici un de ses dessins.



Anna a parfois des contrôles. Cela ne la dérange pas car elle aime avoir de bonnes notes.



Depuis la classe, on peut voir la cour de récréation de l'école maternelle.

5

Il y a trois cours dans l'école d'Anna. Les élèves aiment jouer à chat. Lorsqu'il fait froid, ils restent à l'abri ou se rendent à la bibliothèque.



4

Les enfants ont une heure et demie pour déjeuner à la cantine ou chez eux. Anna aimerait parfois déjeuner à la maison mais ses deux parents travaillent. Anna ne finit pas toujours son plateau-repas.

Anna a choisi une salade de riz, du poulet avec des haricots verts, un yaourt et de l'ananas.



6

Anna passe environ une heure sur ses devoirs chaque soir. Elle a un bureau dans sa chambre. Lorsqu'elle a fini, elle lit ou joue avec Sophie aux animaux. Ceux qu'elles préfèrent ont les pattes aimantées et adhèrent aux surfaces métalliques comme la porte du frigo.



Anna prend des cours de guitare depuis deux ans. Elle passe un examen chaque année pour continuer.

Smith, Penny et al. (2007): *Ma super école*. Paris: Gallimard Jeunesse. pp. 38-39.

Glossaire

bousculade (confusão); lorsque (quando); chez eux (em casa); finit (acaba)

Fiche de travail

«Anna en France»


1. Complète le texte avec les titres qui manquent.

A. La récréation
B. Sur les toits

C. À la maison
D. En classe

E. La cantine
F. Jour de classe

2. Remplis la carte d'identité du personnage du texte.

| | |
|--------------------|--|
| Prénom: _____ |  |
| Âge: _____ | |
| Sexe: _____ | |
| Nationalité: _____ | |
| Résidence: _____ | |

3. Qu'est-ce que les mots suivants veulent dire en Portugais? Essaie de déduire le sens des mots inconnus à l'aide du contexte.

1. passage pour piétons
2. petit déjeuner
3. déjeuner
4. yaourt

4. Associe les mots et expressions à leur traduction en Portugais.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| a. les voisins | 1. o arroz |
| b. boire | 2. compram |
| c. manger | 3. as lojas |
| d. la chambre | 4. os vizinhos |
| e. la maîtresse | 5. comer |
| f. les magasins | 6. beber |
| g. achètent (v. acheter) | 7. o quarto |
| h. le riz | 8. a professora |
| i. il fait froid | 9. está frio |

5. Réponds vrai (V) ou faux (F). Corrige les phrases fausses.

1. L'appartement d'Anna se situe près de l'école.

2. Anna est plus âgée que sa sœur.
3. Sophie est la mère d'Anna.
4. À la rentrée, les élèves achètent des uniformes.
5. Quand il fait froid, les élèves vont à la bibliothèque.

6. Réponds aux questions suivantes.

1. Quelles sont les matières préférées d'Anna ?
2. Quand est-ce qu'Anna va à l'école? Mentionne les jours de la semaine.
3. Pourquoi est-ce qu'Anna déjeune à la cantine ?
4. Qu'est-ce qu'Anna fait après l'école?



Juin 2007

La France à la loupe

Le système éducatif en France

[...]

L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ

L'enseignement du premier degré correspond à l'école primaire qui comprend les écoles maternelles et les écoles élémentaires.

- **L'école maternelle**
L'enseignement préélémentaire (école maternelle), créé en 1881, concerne les enfants de 3 à 6 ans. Bien qu'elle soit facultative, la maternelle **scolarise la quasi totalité des enfants de 3 ans**, en majorité dans l'enseignement public. Avec un double objectif éducatif et pédagogique, elle permet aux enfants d'apprendre la vie en société, de former leur personnalité et de développer la pratique du langage. L'école maternelle est le **point fort et la spécificité du système éducatif français** et contribue à l'amélioration de l'efficacité de la scolarité élémentaire. Les enseignants de la maternelle ont la même formation que ceux de l'élémentaire et peuvent enseigner dans tout le primaire.
- **L'école élémentaire**
L'enseignement élémentaire est obligatoire pour tous les enfants, français et étrangers, à partir de 6 ans. Il concerne les enfants âgés de 6 à 11 ans. Elle est chargée d'inculquer les savoirs premiers et l'apprentissage de la citoyenneté.

L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Le second degré comprend le collège et le lycée.

- **Le collège**
Il concerne les enfants de 11 à 15 ans, de la 6ème à la 3ème. On parle de collège unique car, en principe, tous les enfants reçoivent les mêmes enseignements. Le Diplôme National du Brevet sanctionne la fin du collège.
- **Le lycée**
Il scolarise les adolescents de 15 à 18 ans, de la 2nde à la terminale. Les lycées offrent une grande pluralité de formations. Il en existe **deux types** : les lycées d'enseignement général et technologique qui se terminent par le Baccalauréat général et les lycées professionnels qui se terminent par le CAP, le BEP ou le Baccalauréat professionnel (voir plus bas "L'enseignement professionnel").

Abrégé: http://www.ambafrance-at.org/IMG/pdf/systeme_educatif.pdf

Glossaire: comprend (compreende); Baccalauréat (exame final do ensino secundário francês); BEP (abr de *brevet d'études professionnelles* = certificado de estudos profissionais); CAP (abr de *Certificat d'aptitude professionnelle* = diploma concedido aos alunos que optam pela via profissional)



Fiche de Travail

«Le système éducatif en France»

AVANT LA LECTURE

1. Observe le texte et entoure la bonne réponse.

1. L'année de publication du texte est
 - a. 2007
 - b. 1881
 - c. 2011
2. Le texte est publié par
 - a. La république française
 - b. Le ministère des affaires étrangères
 - c. Info synthèse

LECTURE

2. Lis le texte et complète le schéma sur l'organisation de l'enseignement en France d'après les informations du texte. Utilise les mots donnés.

| | | |
|------------------------|---|----------------------|
| Enseignement du (4) | Terminale Première Seconde | De 15 à 18 ans |
| | (6) _____ | |
| | Troisième Quatrième Cinquième Sixième | De 11 à 15 ans |
| | (5) _____ | |
| Enseignement du (1) | Cours moyen 2 ^e année (CM2) Cours moyen 1 ^{er} année (CM1) Cours élémentaire 2 ^e année (CE2) Cours élémentaire 1 ^{er} année (CE1) Cours préparatoire (CP) | De 6 à 11 ans |
| | (3) _____ | |
| | Grande section Moyenne section Petite section Année des tout-petits | De 3 à 6 ans |
| | (2) a. <i>École maternelle</i> | |

- a. ~~École maternelle~~
- b. Lycée
- c. Second degré
- d. Collège
- e. École élémentaire
- f. Premier degré

APRÈS LA LECTURE

3. Identifie une différence entre le système éducatif français et le système portugais.

Planification

Cours 2

Niveau: 7^{ème} année

Unité: L'école

Sommaire: Correction du devoir.
L'heure.

45 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|--|--|---|---|--------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Corriger le devoir | Correction du devoir. | Professeure ↔ Élèves | Fiche de travail «Le système éducatif français» | 5 min. |
| Comprendre un emploi du temps | La professeure distribue la fiche de travail. Les élèves observent l'emploi du temps et la professeure pose les questions suivantes aux élèves: <ul style="list-style-type: none"> - Quelles matières est-ce que les élèves de la 5^{ème} étudient ? - Quand est-ce que les élèves ne vont pas à l'école? - Qu'est-ce que veut dire SVT, EPS et EDMUS? | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Fiche de travail: L'emploi du temps | 5 min. |
| Identifier les similitudes et les différences entre cet emploi du temps et le sien | La professeure pose les questions suivantes: <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les similitudes entre l'emploi du temps d'un élève français et le vôtre? - Quelles sont les différences entre l'emploi du temps d'un élève français et le vôtre? | Professeure ↔ Élèves | | 2 min. |
| Trouver des informations spécifiques dans l'emploi du temps | Les élèves font l'activité 3. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Connaître le vocabulaire utilisé pour demander et dire l'heure et reconnaître quelques différences entre le Portugais et le Français | La professeure distribue la fiche de vocabulaire et explique comment les élèves peuvent dire et demander l'heure en Français. Elle demande aux élèves de traduire en Portugais quelques phrases pour leur montrer des différences entre le Portugais et le Français. Exemple: | Professeure ↔ Élèves | Fiche de vocabulaire: L'heure | 10 min |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|-----------------------------|---------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Quelle heure est-il? vs. Que horas são? • Il est x heures vs. são x horas • À x heures vs. às x horas | | | |
| Écrire l'heure | <p>La professeure écrit au tableau l'exercice suivant: > Écris l'heure.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 10h 40 2. 9h 15 3. 12 h 4. 6h 30 5. 5h 45 <p>Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau par la professeure.</p> | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Demander et dire l'heure | <p>La professeure explique et exemplifie l'activité que les élèves vont faire. Elle distribue les emplois du temps incomplets. Pour les compléter, les élèves doivent demander à leurs collègues à quelle heure Jean a les cours des matières qui manquent.</p> <p>Avant le début de ce travail en groupe de deux, la professeure demande aux élèves comment ils peuvent demander ces informations à leurs collègues et elle écrit au tableau un dialogue modèle afin de les aider.</p> <p>La professeure demande aux élèves de montrer leur emploi du temps à leur collègue pour vérifier s'ils l'ont complété correctement.</p> | Travail en groupe de deux Professeure ↔ Élèves | Emploi du temps A et B | 10 min. |
| Employer le vocabulaire de l'heure | <p>Devoir: Faire la fiche de travail⁴ et les jeux de vocabulaire suivants:</p> <p>Chez le papetier - www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect33/no_10/no_10.htm</p> <p>Il est 10 heures et quart - http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect29/no_03/no_03.htm</p> | Travail individuel | Fiche de travail L'heure | |

⁴ Disponible <<http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect29/pdfs/print1.pdf>>

1. Observe l'emploi du temps suivant.

Collège Aimé Césaire

Emploi du temps de la 5ème 1

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---------------------|---|---|----------|--|---|
| 08h30 ↓ 9h25 | | | | | |
| 9h25 ↓ 10h20 | Français | Histoire/Géo | | Anglais 1 | Mathématiques |
| 10h40 ↓ 11h35 | EDMUS | Technologie | | EPS | Histoire/Géo |
| 11h35 ↓ 12h30 |  Repas | Physique-chimie | | EPS | SVT |
| 13h00 ↓ 13h55 | Français |  Repas | |  Repas |  Repas |
| 13h55 ↓ 14h50 | Histoire/Géo | Anglais 1 | | Français | Arts Plastiques |
| 15h10 ↓ 16h05 | Physique-chimie | Mathématiques | | Technologie | Anglais 1 |
| 16h05 ↓ 17h | Mathématiques | | | | |

<http://info.clg-cesaire-ezanville.ac-versailles.fr/content/content1456.html>

2. Entoure la bonne réponse.

1. Le mardi, à **neuf heures vingt-cinq**, les élèves ont un cours de
a. Histoire/géographie b. Français c. Éducation Musicale
2. Le jeudi, à **deux heures moins cinq**, les élèves ont un cours de
a. Anglais b. Français c. Technologie
3. Le lundi, à **quatre heures cinq**, les élèves ont un cours de
a. Anglais b. Mathématiques c. Physique-chimie
4. Le vendredi, à **onze heures moins vingt**, les élèves ont un cours de
a. Histoire/géographie b. SVT c. Arts plastiques
5. Le lundi, à **une heure**, les élèves ont un cours de
a. Français b. Histoire/Géographie c. Physique-chimie

Fiche de Vocabulaire

L'heure

Demander l'heure

Quelle heure est-il?

Vous avez l'heure ?/ Tu as l'heure ?

À quelle heure commence le spectacle?



4 Une horloge

3 Une montre

Dire l'heure

12h - Il est midi. **0h** - Il est minuit.

Le spectacle commence à une heure.



Il est trois heures cinq.



Il est midi moins vingt-cinq.



Il est six heures dix.



Il est une heure moins vingt.



Il est dix heures et quart.



Il est quatre heures moins le quart.



Il est deux heures vingt.



Il est neuf heures moins dix.



Il est huit heures et demie.



Il est huit heures moins cinq.

Expressions utiles

Il est 5 heures du matin: il est **tôt**. Il est minuit et demie: il est **tard**.

être en retard

être en avance





être à l'heure

Emploi du temps A

L'emploi du temps de Jean, une élève de la 5^{ème} 5, est incomplet. Pose des questions à ton partenaire pour le compléter.

Exemple: À quelle heure est-ce que Jean a des cours de Français ?

Il manque les matières suivantes: **Français et Anglais.**

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---------------------|---|---|----------|--|---|
| 08h30 ↓ 9h25 | SVT | | | | |
| 9h25 / 10h20 | | | | Mathématiques | Mathématiques |
| 10h40 ↓ 11h35 | | EPS | | Histoire/Géo | Arts Plastiques |
| 11h35 ↓ 12h30 | Mathématiques | EPS | | SVT | Repas  |
| 13h00 ↓ 13h55 | Repas  | Repas  | | Repas  | EDMUS |
| 13h55 ↓ 14h50 | | Technologie | | | Anglais1 |
| 15h10 ↓ 16h05 | Histoire/Géo | Mathématiques | | | Technologie |
| 16h05 ↓ 17h | | | | | |

Emploi du temps B

L'emploi du temps de Jean, une élève de la 5^{ème} 5, est incomplet. Pose des questions à ton partenaire pour le compléter.

Exemple: À quelle heure est-ce que Jean a des cours de Français ?

Il manque les matières suivantes: **Sciences de la vie et de la terre (SVT)** et **Mathématiques**.

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---------------------|---|---|----------|---|---|
| 08h30 ↓ 9h25 | | | | | |
| 9h25 ↓ 10h20 | Anglais 1 | Français | | | |
| 10h40 ↓ 11h35 | Français | EPS | | Histoire/Géo | Arts Plastiques |
| 11h35 ↓ 12h30 | | EPS | | | Repas  |
| 13h00 ↓ 13h55 | Repas  | Repas  | | Repas  | EDMUS |
| 13h55 ↓ 14h50 | Français | Technologie | | Français | Anglais 1 |
| 15h10 ↓ 16h05 | Histoire/Géo | | | Anglais 1 | Technologie |
| 16h05 ↓ 17h | | | | | |

Planification

Cours 3

Niveau: 7^{ème} année

Unité: L'école

Sommaire: Lecture d'une publicité de l'Unicef.

Visionnage d'une vidéo de la série «Les petits citoyens».

Les verbes en -re.

90 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|--|--|---|--|---------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 10 min. |
| Corriger le devoir | Correction du devoir. | Professeure ↔ Élèves | | 10 min. |
| S'exprimer sur l'importance de l'école et de l'éducation | La professeure pose les questions suivantes : - Est-ce qu'il est important d'aller à l'école? - Est-ce que nous avons besoin de l'éducation? Pourquoi? - Est-ce que vous connaissez des organisations internationales qui promeuvent la scolarisation? Est-ce que vous connaissez l'Unicef? | Professeure ↔ Élèves | | 3 min. |
| Comprendre le but et le contenu d'une publicité | La professeure annonce que les élèves vont lire une affiche d'Unicef et distribue la fiche «la publicité de l'Unicef». Les élèves font les exercices de compréhension. Les réponses sont recueillies oralement. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Fiche «La publicité de l'Unicef» | 12 min. |
| Donner son opinion sur l'efficacité de la publicité analysée | La professeure demande aux élèves s'ils pensent que cette publicité est efficace. Ils justifient leurs réponses. | Professeure ↔ Élèves | | 2 min. |
| Réfléchir sur l'importance de l'école et de l'éducation | La professeure dit que les élèves auront maintenant l'opportunité de donner leur opinion sur l'importance de l'école. Elle distribue la fiche de «Pourquoi est-il important d'aller à l'école?» et les élèves choisissent cinq raisons pour aller à l'école. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Fiche «Pourquoi est-il important d'aller à l'école?» | 5 min. |
| Échanger des opinions sur l'importance de l'éducation | La professeure demande aux élèves de comparer leurs réponses avec leur voisin et explique qu'ils doivent essayer de parler en français à | Travail en groupe de deux | | 10 min. |

| | | | | |
|---|--|---|---|---------|
| | l'aide du vocabulaire de la fiche. Ensuite, les réponses sont recueillies oralement. | Professeure ↔ Élèves | | |
| Comprendre de façon globale la vidéo | La professeure demande aux élèves s'ils pensent que l'éducation est un droit des enfants. Elle annonce qu'ils vont regarder une vidéo qui va répondre à cette question. La professeure distribue la fiche de compréhension orale. Les élèves regardent la vidéo sans le son et répondent aux questions 1, 2 et 3. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Fiche de compréhension orale Vidéo «Les petits citoyens- Droit à l'éducation» ⁵ | 5 min. |
| Comprendre quelques détails de la vidéo | Les élèves regardent la vidéo avec le son deux fois pour répondre aux questions à choix multiple. (Si nécessaire, les élèves peuvent voir la vidéo 3 fois pour faire l'exercice.) Les réponses sont recueillies oralement. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | | 8 min. |
| Réfléchir sur le contenu de la vidéo | La professeure dit que le droit à l'éducation est le droit d'aller à l'école primaire gratuitement pour apprendre à lire, à écrire et à compter. Elle pose les questions suivantes: - Est-il important de savoir lire et écrire? - Êtes-vous étonnés de savoir que dans le monde environ 113 millions d'enfants sont privés du droit à l'éducation? - Est-ce que vous pouvez imaginer votre vie sans savoir lire et écrire? | Professeure ↔ Élèves | | 3 min. |
| Déduire les règles de formation du présent de l'indicatif des verbes apprendre, lire, écrire, faire et dire | La professeure dit qu' <i>apprendre, lire, écrire et faire</i> sont des activités associés à l'école. Elle distribue la fiche sur les verbes en <i>-re</i> et fait les exercices avec les élèves. | Professeure ↔ Élèves | Fiche : Le présent de l'indicatif des verbes en <i>-re</i> | 10 min. |
| Conjuguer les verbes apprendre, lire, écrire, faire et dire au présent de l'indicatif | Les élèves font l'exercice 2 du manuel (p.70). Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Manuel <i>Mots croisés 1</i> , p. 70 | 12 min. |
| | Devoir: Faire les exercices 3 et 4 de la page 70 du manuel. | Travail individuel | | |

⁵ http://www.lespetitscitoyens.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1615&Itemid=65 (Clip 21: Droit à l'éducation)

Publicité de l'Unicef

1. Observe l'affiche.



«En achetant des produits Clairefontaine®, vous vous donnez les moyens de réussir votre scolarité et vous contribuez à la scolarisation des enfants défavorisés dans le monde.»

2. Quel est le but de la publicité?

- Annoncer le site de l'Unicef
- Présenter les nouveaux produits de Clairefontaine
- Nous convaincre d'acheter des produits de Clairefontaine pour aider l'Unicef dans son combat pour la scolarisation des enfants

Glossaire

Vous avez eu – teve
soutiennent – apoiam
En achetant – comprando

3. Relie les deux colonnes.

- | | |
|-----------------------|--|
| a. Ayo est | 1. Une agence de l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour l'enfance |
| b. Clairefontaine est | 2. Une chanteuse |
| c. L'unicef est | 3. Une marque de produits de papeterie |

4. D'après l'affiche, qu'est-ce que tu peux faire pour aider l'Unicef dans son combat pour la scolarisation des enfants?

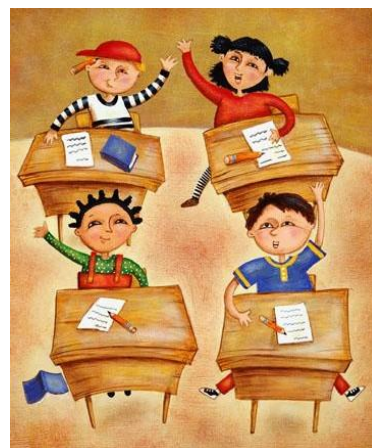
5. D'après l'affiche, qu'est-ce que les personnes scolarisées peuvent faire?

Pourquoi est-il important d'aller à l'école?

À ton avis, pourquoi est-il important d'aller à l'école? Entoure les CINQ raisons qui te paraissent les plus importantes.

Il est important d'aller à l'école parce que je peux:

1. apprendre à apprendre et à réfléchir
2. apprendre à lire, à écrire et à compter
3. apprendre à m'exprimer
4. apprendre à m'organiser
5. apprendre à obéir
6. apprendre à partager
7. apprendre à respecter les personnes autour de moi
8. développer des compétences qui me serviront toute ma vie
9. développer ma culture générale
10. devenir plus autonome
11. faire des copains
12. faire plaisir aux parents
13. jouer à la récré
14. comprendre le monde qui m'entoure
15. trouver un métier plus tard



Compare tes réponses avec ton partenaire. Essaie de parler en français à l'aide du vocabulaire suivant.

| | |
|---|---|
| Pour présenter ton point de vue | À mon avis, il est important d'aller à l'école parce que je peux (raisons). |
| Pour demander le point de vue de ton partenaire | À ton avis, pourquoi est-il important d'aller à l'école? |



Fiche de travail: Compréhension orale



Regarde la vidéo sans le son et réponds:

1. Quel est le titre de la vidéo?
2. Où se passent les scènes? (Plusieurs réponses possibles)
 - a. Dans une salle de classe
 - b. Dans la cantine
 - c. Dans la salle des professeurs
 - d. Dans une cour de récréation
3. Qui sont les personnages principaux?

Regarde la vidéo avec le son et entoure la bonne réponse:

1. Qu'est-ce qui se passe avec Mégane au début de la vidéo?
 - a. Mégane est déçue parce qu'elle n'a pas de devoirs à faire à la maison.
 - b. Mégane est énervée parce qu'elle a des devoirs à faire à la maison.
 - c. Mégane est très contente des devoirs qu'elle a à faire à la maison.
2. Pourquoi Yannick Noah dit à Mégane de ne pas râler?
 - a. Parce qu'elle a le droit de jouer.
 - b. Parce qu'elle n'est pas obligée de faire les devoirs.
 - c. Parce qu'elle a le droit à l'éducation.
3. Le droit à l'éducation est...
 - a. Le droit de payer pour aller à l'école.
 - b. Le droit d'enseigner.
 - c. Le droit d'aller à l'école primaire gratuitement pour apprendre à lire, à écrire et à compter.
4. À la fin Mégane accepte...
 - a. D'aller faire les devoirs.
 - b. D'être privée du droit à l'éducation.
 - c. D'aller à l'école.
5. Combien d'enfants dans le monde sont privés du droit à l'éducation?
 - a. Environ 103 millions
 - b. Environ 113 millions
 - c. Environ 115 millions

Adapté de http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/jeu-Le_droit_d_aller_a_l_ecole.htm?id_dossier=90&jeu=777#ancree



Anexo 42

7^{ème} année

Unité: L'école

Joana Vaz Teixeira

Le présent de l'indicatif des verbes *-re*

1. Observe le tableau de conjugaison.

| Écrire | Lire | Faire | Dire | Apprendre |
|---------------|-------------|--------------|-------------|----------------|
| j'écris | je lis | je fais | je dis | j'apprends |
| tu écris | tu lis | tu fais | tu dis | tu apprends |
| il écrit | il lit | il fait | il dit | il apprend |
| nous écrivons | nous lisons | nous faisons | nous disons | Nous apprenons |
| vous écrivez | vous lisez | vous faites | vous dites | vous apprenez |
| ils écrivent | ils lisent | ils font | ils disent | ils apprennent |

2. Complète la règle suivante.

Formation du présent de l'indicatif: radical du verbe (sans *-re*)+ les terminaisons

____,____,____, ____ et ____.

3. Souligne les formes irrégulières des verbes faire, dire et apprendre.

Planification

Cours 4

Niveau: 7^{ème} année

Unité: L'école

Sommaire: Correction du devoir.
Fiche de révision.

45 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|---|--|---|---------------------------------|------------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Corriger le devoir | Correction du devoir. | Professeure ↔ Élèves | <i>Mots Croisés 1</i> , p.70 | 10 min. |
| Réemployer les contenus étudiés dans l'unité didactique | Les élèves font la fiche de révision. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | Fiche de révision | 25 min. |
| Éclaircir ses doutes | La professeure éclaircit les doutes des élèves. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |



Fiche de révision
Unité 4: L'école

Je peux utiliser le vocabulaire associé à l'école

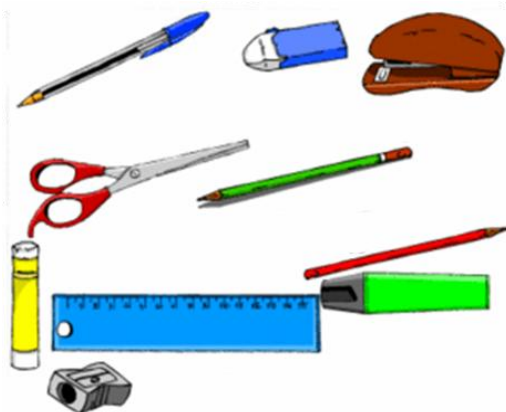
1. Complète les listes avec un des mots donnés.

- a. gymnase – cantine – bibliothèque – buffet _____
(cartable/récré/chaise)
- b. écrire – lire – répéter – parler – _____
(écouter/classeur/sommaire)
- c. sac à dos – règle – cahier – livre – _____
(surveillant/perforateur/histoire)

2. Remplissez les blancs avec les matières.

- a. En _____ on étudie la langue portugaise.
- b. En _____ on pratique du sport et on fait de l'exercice physique.
- c. En _____ on apprend à faire des calculs.
- d. En _____ on étudie les événements du passé.

3. Qu'est-ce qu'il y a dans la trousse de Lulu? Complète la bulle.



Dans ma trousse j'ai deux _____

et _____.



Compte 1 point par bonne réponse.

_____ points sur 16 points

Tu as...

- 16 points: félicitations!
- moins de 16 points, revois la fiche de vocabulaire «L'école» et fais les exercices 1, 2 et 3 (page 25) de ton cahier d'exercices.

Je peux dire l'heure

4. Écris l'heure.
- a. 7h 45
 - b. 15h 10
 - c. 9h 15
 - d. 11h 30
 - e. 10h 40

Compte 1 point par bonne réponse.

_____ points sur 5 points

Tu as...

- 5 points: félicitations!
- moins de 5 points, revois la fiche de vocabulaire «L'heure» et fais les exercices 1 et 2 (page 26) de ton cahier d'exercices.

Je peux conjuguer les verbes en – re au présent de l'indicatif

5. Mets le verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif.
- a. Je _____ (lire) un livre tous les mois.
 - b. Vous _____ (faire) des exercices.
 - c. L'élève _____ (dire) bonjour.
 - d. Elle _____ (écrire) le sommaire.
 - e. Nous _____ (faire) les devoirs.
 - f. Les élèves _____ (écrire) un poème.
 - g. Vous _____ (dire) qu'il est intelligent.
 - h. Ils _____ (apprendre) la grammaire.

Compte 1 point par bonne réponse.

_____ points sur 8 points

Tu as...

- 8 points: félicitations!
- moins de 8 points: revois les pages 70 et 71 de ton livre et fais les exercices 1, 2 et 3 (pages 27 et 28) de ton cahier d'exercices.

Planification

Cours 5

Niveau: 7^{ème} année

Unité: L'école

Sommaire: Lecture et rédaction d'un courriel.

90 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|--|---|--|------------------------------------|---------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 10 min. |
| Identifier le destinataire, l'expéditeur et le sujet du message électronique et formuler des hypothèses sur la relation qui unit le destinataire et l'expéditeur | La professeure écrit les mots <i>courriel</i> , <i>mél</i> et <i>mail</i> et dit que ces mots sont des synonymes. Elle demande ce que ces mots veulent dire en portugais. La professeure projette le transparent et pose les questions suivantes: <ul style="list-style-type: none"> - Qui écrit ce message? - Pour qui est ce courriel? - Quel est le sujet de ce courriel? - À votre avis, quelle relation unit Marie à Paula? Est-ce qu'elles sont des collègues? Est-ce qu'elles sont des cousines? Est-ce qu'elles sont des correspondantes? ... | Professeure ↔ Élèves | Transparent | 7 min. |
| Comprendre globalement le courriel | La professeure annonce que les élèves vont lire le courriel et distribue les fiches. Les élèves lisent le texte silencieusement et font les activités 1 et 2. Les réponses sont recueillies oralement. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | Texte Fiche de travail courriel | 12 min. |
| Identifier et comprendre quelques détails du courriel | Les élèves font l'activité 3. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | | 8 min. |
| Déduire et comprendre le sens des mots inconnus du texte | Les élèves font l'activité 4. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail en groupe de 2 Professeure ↔ Élèves | | 4 min. |
| Identifier les formules utilisées pour commencer et conclure un courriel | Les élèves font l'activité 5. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 4 min. |
| Préparer une réponse au courriel qui a été lu | La professeure explique que les élèves vont écrire un courriel à Marie pour répondre aux questions qu'elle a posées. Elle lit les questions de l'exercice 6 et demande aux élèves de les utiliser pour préparer leur message. | Professeure ↔ Élèves Travail individuel | | 10 min. |
| Écrire le courriel | Les élèves écrivent leur message électronique. | Travail individuel | | 35 min. |

Transparent

De: Marie Masson <marie.masson@net.fr>
À: Paula Freire <pfreire@net.com>
Date: Lun 13 décembre 2010, 21h 37min 42s
Objet: École

Salut!

Comment ça va? J'espère que tu vas bien. **Moi, je suis très stressée! J'ai un contrôle d'allemand demain et je ne comprends pas la grammaire. Je déteste l'allemand parce que c'est très difficile. Je suis nulle en Allemand! Et toi? Est-ce que tu étudies aussi l'Allemand? Quelles matières est-ce que tu étudies? Quelles sont tes matières préférées?**

En Suisse, on étudie le français, l'allemand, l'anglais, les maths, l'histoire, la géographie, les sciences et l'instruction civique. Comme je suis en section E (économie), j'ai aussi la comptabilité et le calcul commercial. J'ai encore deux heures de sport et une heure de natation par semaine. J'aime surtout l'anglais parce que c'est intéressant et facile. J'aime aussi le sport et la natation. Mon école a une piscine pour la natation.

J'ai de la chance! Mon école a de bonnes infrastructures. L'école est grande et a une bibliothèque pour nos recherches et une salle d'informatique. J'adore la salle de spectacles où nous assistons à des films, à des pièces de théâtre, à des concerts ou même à des documentaires. Mon école a aussi une énorme cour où nous nous retrouvons tous à la récréation. C'est un espace agréable et, comme j'habite dans une petite ville suisse (Bulle), nous voyons les hautes montagnes qui entourent l'école. C'est un très beau paysage. Peut-être qu'un jour tu auras l'occasion de me rendre visite et de voir tout cela. Comment est ton école? Tu l'aimes?

J'ai encore beaucoup de choses à te raconter sur moi et sur mon école, mais maintenant je dois aller dormir car demain j'ai une dure journée.

J'aimerais avoir de tes nouvelles. J'adore me correspondre avec toi. C'est intéressant de connaître quelqu'un d'un autre pays.

À bientôt!
Gros bisous,
Marie



Anexo 47

7^{ème} année

Unité: L'école

Joana Vaz Teixeira

De: Marie Masson <marie.masson@net.fr>
À: Paula Freire <pfreire@net.com>
Date: Lun 13 décembre 2010, 21h 37min 42s
Objet: École

Salut!

Comment ça va? J'espère que tu vas bien. Moi, je suis très stressée! J'ai un contrôle d'allemand demain et je ne comprends pas la grammaire. Je déteste l'allemand parce que c'est très difficile. Je suis nulle en Allemand! Et toi? Est-ce que tu étudies aussi l'Allemand? Quelles matières est-ce que tu étudies? Quelles sont tes matières préférées?

En Suisse, on étudie le français, l'allemand, l'anglais, les maths, l'histoire, la géographie, les sciences et l'instruction civique. Comme je suis en section E (économie), j'ai **aussi** la comptabilité et le calcul commercial. J'ai encore deux heures de sport et une heure de natation par semaine. J'aime **surtout** l'anglais parce que c'est intéressant et facile. J'aime aussi le sport et la natation. Mon école a une piscine pour la natation.

J'ai de la **chance**! Mon école a de bonnes infrastructures. L'école est grande et a une bibliothèque pour nos recherches et une salle d'informatique. J'adore la salle de spectacles où nous assistons à des films, à des pièces de théâtre, à des concerts ou même à des documentaires. Mon école a aussi une énorme cour où nous nous retrouvons tous à la récréation. C'est un espace agréable et, comme j'habite dans une petite ville suisse (Bulle), nous **voyons** les hautes montagnes qui entourent l'école. C'est un très beau paysage. **Peut-être** qu'un jour tu **auras** l'occasion de me rendre visite et de voir tout cela. Comment est ton école? Tu l'aimes?

J'ai encore beaucoup de choses à te **raconter** sur moi et sur mon école, mais maintenant je dois aller dormir car demain j'ai une dure journée.

J'aimerais avoir de tes nouvelles. J'adore me correspondre avec toi. C'est intéressant de **connaître** quelqu'un d'un autre pays.

À bientôt!
Gros bisous,
Marie

Fiche de Travail

Courriel

1. Quelle relation unit Marie à Paula? Entoure la bonne réponse.

- a. Elle est correspondante de Paula.
- b. Elle est collègue de Paula.
- c. Elle est cousine de Paula.

2. Quel est le but du message de Marie? Entoure la bonne réponse.

- a. Inviter Paula à visiter la Suisse.
- b. Parler de son école et poser des questions à Paula sur son école.
- c. Décrire les paysages de Suisse.

3. Réponds aux questions suivantes.

- a. Pourquoi est-ce que Marie est stressée?
- b. Où est-ce que Marie habite?
- c. Quelles questions est-ce que Marie pose à Paula? Souligne les questions.

4. Associe les mots à leur traduction en Portugais.

- | | |
|--------------|--------------|
| a. auras | 1. sorte |
| b. surtout | 2. vemos |
| c. chance | 3. sobretudo |
| d. voyons | 4. conhecer |
| e. peut-être | 5. contar |
| f. raconter | 6. terás |
| g. connaître | 7. talvez |

5. Quelles formules est-ce que Marie utilise pour commencer et finir le message? Est-ce que ces formules sont formelles ou informelles?

6. Tu vas écrire un courriel à Marie pour répondre aux questions qu'elle a posées. Utilise les questions ci-dessous pour préparer ton message.

- Quelles formules est-ce que je peux utiliser pour commencer et finir le message?
- Quelles sont les questions de ma correspondante? Quelles sont mes réponses ?
- Comment est-ce que je vais organiser mon message?

7. Écris un courriel à Marie pour répondre aux questions qu'elle a posées. Après relis ton texte.

Planification

Niveau: 7^{ème} année

Thème: La famille

Sommaire: Lecture de la bande dessinée «Les parents de Lulu sont toujours fatigués».
Les déterminants possessifs.

90 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|--|---|-------------------------|----------------------------------|--------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Formuler des hypothèses sur le contenu possible de la BD à partir de son titre | La professeure annonce que les élèves vont lire une bande dessinée et écrit au tableau son titre. La professeure guide la classe vers la formulation des hypothèses sur la BD à travers les questions suivantes: - Est-ce que vous pouvez traduire le titre de la BD? - À partir du titre, est-ce que vous pouvez identifier les personnages de l'histoire? - Qui est le personnage principal? - À partir du titre, qu'est-ce que vous pouvez dire sur l'histoire? Qu'est-ce que vous attendez de l'histoire? (Les élèves répondent en Portugais). | Professeure ↔ Élèves | | 4 min. |
| Réemployer le vocabulaire étudié dans l'unité didactique (i.e. les membres de la famille et les nombres) | La professeure projette le transparent et analyse l'image avec les élèves. - Combien de personnages voyez-vous? - Qui sont ces personnages ? | Professeure ↔ Élèves | Transparent 1 Rétroprojecteur | 2 min. |
| Anticiper l'histoire de la BD à partir de l'observation de l'image | La professeure continue l'analyse de l'image et pose les questions suivantes: - Regardez la première vignette. Est-ce que la fille est triste? - À votre avis, pourquoi est-ce qu'elle est contente? (Les élèves répondent en Portugais) - Regardez la deuxième vignette. Est-ce qu'elle continue contente? - Regardez la quatrième vignette. Est-ce que Lulu est contente, triste ou fâchée? - À votre avis, pourquoi est-ce qu'elle est fâchée? (Les élèves répondent en Portugais) - Regardez la cinquième vignette. Est-ce que la fille est triste? - À votre avis, pourquoi est-ce qu'elle est contente? (Les élèves répondent en Portugais) - Après qu'est-ce qui se passe? (Les élèves répondent en Portugais) | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Comprendre de façon globale | La professeure demande aux élèves de lire rapidement la première page de | Travail Individuel | Fiche de travail | 8 min. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---------|
| la première page de la BD | la BD et distribue les fiches. Ils font l'activité 1 de la fiche de travail. Les réponses sont recueillies oralement. | Professeure ↔ Élèves | 1 ^{ère} page de la BD «Les parents de Lulu sont toujours fatigués» | |
| Déduire le sens de quelques mots inconnus à travers le contexte Comprendre quelques détails de l'histoire | Les élèves relisent la BD pour faire les activités 2 et 3. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. Pendant la correction de l'activité 2, la professeure explique que, quand nous lisons, nous pouvons découvrir le sens de beaucoup de mots et d'expressions à travers leur contexte. | Travail en groupe de deux/Individuel Professeure ↔ Élèves | | 15 min. |
| Formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire | Les élèves font l'activité 4. | Professeure ↔ Élèves | | 2 min. |
| Vérifier les hypothèses formulées | La professeure distribue la deuxième page de la BD. Les élèves lisent cette page rapidement pour vérifier si leurs hypothèses sont correctes. Ils répondent à la question 1. Les réponses sont recueillies oralement. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | 2 ^{ème} page de la BD | 8 min. |
| Comprendre de façon globale l'histoire de la BD | Les élèves font l'activité 2. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail en groupe de deux/Individuel Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Comprendre quelques détails de la deuxième page de la BD | Les élèves font les activités 3 et 4. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau par la professeure. | Travail en groupe de deux/individuel Professeure ↔ Élèves | | 12 min. |
| Lire un texte écrit à haute voix | La professeure lit à haute voix la BD. Après, la professeure demande à quatre élèves de lire la BD. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Exprimer son opinion sur la BD | La professeure demande aux élèves s'ils ont aimé la BD. | Professeure ↔ Élèves | | 2 min. |
| Connaître les déterminants possessifs et reconnaître quelques différences entre le Portugais et le Français | La professeure demande aux élèves de souligner les déterminants <i>ton, ma, mon</i> et <i>notre</i> de la BD. Elle leur demande de classer ces mots. Ensuite, elle distribue et lit la fiche sur les déterminants possessifs. Elle demande aux élèves de traduire en Portugais quelques phrases pour leur montrer des différences entre le Portugais et le Français. | Professeure ↔ Élèves | Fiche de grammaire: Les déterminants possessifs | 10 min. |
| Employer les déterminants possessifs pour compléter des phrases | Les élèves font les exercices 1 et 2. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. Devoir: Faire les exercices 3 et 4. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | | 7 min. |

Transparent



Les parents de Lulu sont toujours fatigués



Les parents de Lulu sont toujours fatigués



Vocabulaire

Tout à l'heure – daqui a bocado; J'ai besoin de – eu preciso de

Les parents de Lulu sont toujours fatigués



Vocabulaire

J'en ai vraiment assez – estou mesmo farta; faire une grasse matinée – levantar-se tarde

Fiche de Travail

«Les parents de Lulu sont toujours fatigués»

A. LIS LA PREMIÈRE PAGE DE LA BANDE DESSINÉE ET FAIS LES EXERCICES SUIVANTS.

1. Est-ce que le titre de la bande dessinée est bien ou mal choisi? (Entoure la bonne réponse)



- a. Le titre est mal choisi, parce que les parents de Lulu ne sont pas fatigués.
- b. Le titre est bien choisi, parce que les parents de Lulu sont toujours fatigués.

2. Qu'est-ce que les mots suivants veulent dire en Portugais? Essaie de déduire le sens des mots inconnus à l'aide du contexte.

- 2.1. le vélo
- 2.2. la roue
- 2.3. dégonflé(e)

STRATÉGIE

Quand nous lisons, nous pouvons découvrir le sens de beaucoup de mots et d'expressions à travers leur contexte. Les images, le sujet du texte et les mots qu'il y a avant et après nous aident.

3. Réponds vrai (V) ou faux (F). Corrige les phrases fausses.

- 3.1. Lulu veut faire un tour en patins avec son père.
- 3.2. Le vélo de Lulu est prêt à rouler.
- 3.3. Le père promet qu'il va aider Lulu plus tard.
- 3.4. La mère demande à Lulu de baisser le volume de la musique, parce qu'elle est épuisée.

4. À ton avis, qu'est-ce qui va se passer ensuite? Devine la suite de l'histoire.

- a. Lulu décide de jouer avec ses amies et laisse ses parents se reposer.
- b. Lulu s'énerve et pleure. Pour calmer Lulu, les parents lui promettent qu'ils vont faire des choses avec elle.
- c. Lulu se dispute avec ses parents et ils lui donnent une punition.

B. LIS LA DEUXIÈME PAGE DE LA BANDE DESSINÉE ET FAIS LES EXERCICES SUIVANTS.

1. Est-ce que tu as deviné la suite de l'histoire? Quelle est la bonne réponse?

2. Ordonne de 1 à 4 d'après le texte.

- ☐ La mère de Lulu lui promet qu'elle va faire des choses avec elle.
- ☐ Les parents ne veulent pas faire des activités avec Lulu.
- ☐ Lulu refuse de faire un tour en vélo avec sa mère, parce qu'elle veut dormir.
- ☐ Lulu s'énerve et pleure.

3. Réponds aux questions suivantes.

3.1. Qui est le nouveau personnage de l'histoire?



3.2. Pourquoi est-ce que Lulu pleure?

3.3. Pourquoi est-ce que les parents de Lulu sont fatigués?

4. Associe les mots et expressions à leur traduction en Portugais.

- | | |
|----------------------|----------------------|
| a. les soldes | 10. o pequeno-almoço |
| b. faire des courses | 11. as calças |
| c. le pantalon | 12. a loja |
| d. la foule | 13. fazer compras |
| e. le magasin | 14. a multidão |
| f. le petit déjeuner | 15. os saldos |
| g. la balade | 16. ter vontade de |
| h. avoir envie de | 17. o passeio |

Planification

Niveau: 7^{ème} année

Thème: La routine

Date: 15/03/2011

Sommaire: Lecture d'une bande dessinée.
Le passé composé.

90 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|---|--|--|-----------------------|--------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | Tableau | 10min. |
| Réviser le vocabulaire de la routine | La professeure demande aux élèves ce qu'ils font avant de partir à l'école. Elle écrit les expressions utilisées dans la BD: prendre une douche, se lever, se brosser les dents et s'habiller. | Professeure ↔ Élèves | Tableau | 5 min. |
| Analyser les premières et dernières vignettes de la BD et prévoir le contenu du texte | La professeure annonce que les élèves vont découvrir ce qu'un personnage qui s'appelle Boule fait avant de partir à l'école. Elle distribue la fiche de travail et pose les questions suivantes: - Combien de personnages voyez-vous? - Qui sont ces personnages? Qui est Boule? Qui est Bill? - Regardez la première vignette. Qu'est-ce qui se passe? (La professeure écrit les mots <i>réveille-matin</i> et <i>sonner</i> au tableau) - Regardez la deuxième vignette. Qu'est-ce que Boule dit? - Que veut dire « vite »? Que veut dire « attends »? - Regardez la dernière vignette. Qu'est-ce que Boule dit? Qu'est-ce que veut dire « échapper »? - Qu'est-ce que cette BD raconte? Est-ce que la BD nous va raconter comment Boule a évité de prendre une douche? | Professeure ↔ Élèves | Fiche «Boule et Bill» | 8 min. |
| Comprendre et identifier la séquence chronologique du texte | Les élèves ordonnent les vignettes de la BD. Les réponses sont recueillies oralement. | Travail en groupe de deux Professeure ↔ | | 8 min. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---------|
| | | Élèves | | |
| Comprendre quelques détails de l'histoire | La professeure distribue la BD complète. Les élèves répondent aux questions de compréhension écrite. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | Fiche de travail Boule et Bill | 10 min. |
| Lire un texte à haute voix | Les élèves lisent la BD à haute voix. | Travail Individuel | | 5 min. |
| Déduire et comprendre les règles de formation du passé composé | La professeure demande aux élèves de souligner les verbes au passé composé de la BD. Elle les écrit au tableau et pose les questions suivantes aux élèves: <ul style="list-style-type: none"> - Combien de verbes composent le passé composé ? - Quel est le verbe principal? Le premier ou le dernier verbe? - Quel est le verbe auxiliaire? La professeure écrit la règle suivante au tableau: <i>Passé composé = Auxiliaire avoir ou être au présent + participe passé</i> Ensuite, elle distribue la fiche sur le passé composé et explique la formation de ce temps verbal. | Professeure ↔ Élèves | Fiche de grammaire: Passé Composé | 14 min. |
| Employer le passé composé | Les élèves font les exercices 4 et 5 (pp.111-12) du manuel. Les réponses sont recueillies oralement et écrites au tableau. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | <i>Mots Croisés 1,</i> p.111-12 | 15 min. |
| Raconter ce qu'il/elle a fait avant de partir à l'école | La professeure demande aux élèves d'écrire une réponse à la question suivante: Qu'est-ce que tu as fait avant de partir à l'école? Les réponses sont recueillies oralement et la professeure écrit une réponse modèle au tableau. | Travail Individuel Professeure ↔ Élèves | | 15 min. |
| Employer le passé composé Comprendre globalement un récit | Devoir: Faire la fiche «Le petit Nicolas». | Travail Individuel | | |

Escola Secundária Quinta do Marquês

Boule et Bill

Joana Vaz Teixeira

1. Lis la première et la dernière vignette de la bande dessinée (BD) de Boule et Bill.



2. Ordonne les autres vignettes de la BD.



ORDRE: _ _ _ _ _

Boule et Bill



1. Qu'est-ce que la mère de Boule lui demande de faire?

2. Qu'est-ce que Boule ne fait pas avant de partir à l'école ?

2.1. Pourquoi? Entoure la bonne réponse.

- a. Parce qu'il est en retard.
- b. Parce qu'il est en retard et son copain l'attend.
- c. Parce qu'il oublie de faire ça.

3. Qu'est-ce que Boule déteste faire le matin ?



Le Petit Nicolas

7ème année
Joana Vaz Teixeira

1. Complète le texte au passé composé.

Pendant la composition d'histoire, hier, à l'école, il _____ (*se passer*) quelque chose de terrible. Agnan, qui est le premier de la classe et le chouchou de la maîtresse, a levé le doigt et il _____ (*crier*):

- Mademoiselle! Cet élève copie!

- C'est pas vrai, sale **menteur**! _____ (*crier*) Geoffroy.

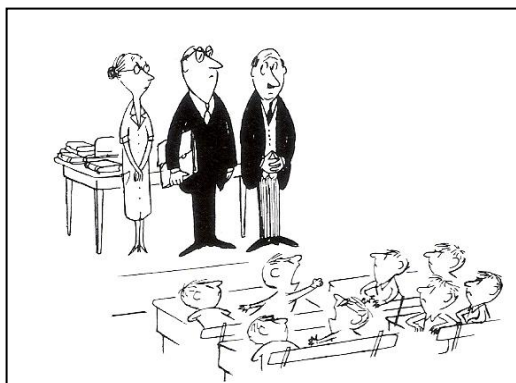
Mais la maîtresse _____ (*venir*), elle _____ (*prendre*) la feuille de Geoffroy, celle d'Agnan, elle _____ (*regarder*) Geoffroy, qui _____ (*commencer*) à **pleurer**, elle lui _____ (*mettre*) un zéro, et après la composition, elle l' _____ (*emmener*) chez le directeur. La maîtresse _____ (*revenir*) seule en classe, et elle nous _____ (*dire*):

- Mes enfants, Geoffroy _____ (*commettre*) une **faute** très grave; non seulement il _____ (*copier*) sur un camarade, mais encore, il _____ (*persister*) à nier, ajoutant le **mensonge** à la **malhonnêteté**. Par conséquent, M. le Directeur a suspendu Geoffroy pour deux jours. J'espère que cela lui servira de leçon, et lui apprendra que, dans la vie, la malhonnêteté ne paie pas. Maintenant, prenez vos cahiers, nous allons faire une dictée.

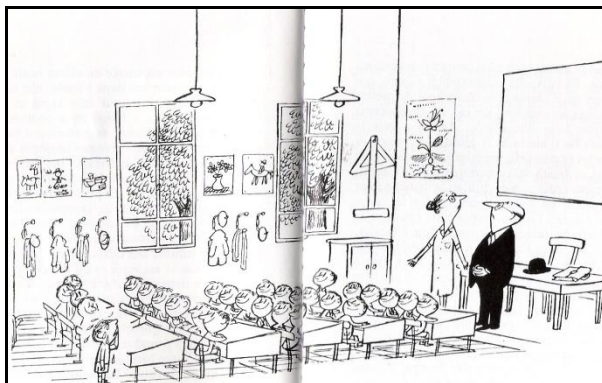
GOSCINNY, René et Jean-Jacques Sempé (2004 [1964]) : *Le petit Nicolas a des ennuis*. Paris: Éditions Denoël. p.111.

2. Quelle image illustre le texte? Lis le texte et choisis l'illustration la plus appropriée.

A.



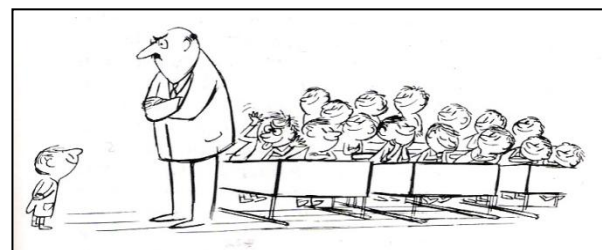
B.



C.



D.



Illustrations: GOSCINNY, René et Jean-Jacques Sempé (2004) : *Le petit Nicolas a des ennuis*. Paris: Éditions Denoël. p.112.
GOSCINNY, René et Jean-Jacques Sempé (2001) : *Le petit Nicolas*. Paris: Éditions Denoël. pp. 29, 40, 46.

2.1. Souligne les pistes que tu as utilisées pour choisir l'illustration.

3. Associe les mots à leur traduction en portugais.

- | | | | | | |
|--------------|------------|------------|------------------|-------------|-----------------|
| a. menteur | b. pleurer | c. emmener | d. faute | e. mensonge | f. malhonnêteté |
| 1. mentiroso | 2. chorar | 3. mentira | 4. desonestidade | 5. levar | 6. erro |

Niveau: 7^{ème} année

Unité: L'hygiène et la santé

Sommaire: Correction du devoir.

Lecture d'un poème de Jacques Prévert.

45 min

| Objectifs | Activités/Tâches | Type d'interaction | Ressources | Temps |
|---|---|--|------------------------------|---------|
| Résumer le contenu de la leçon | La professeure écrit le sommaire au tableau. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Corriger le devoir | Correction du devoir. | Professeure ↔ Élèves | Fiche :Les aliments | 5 min. |
| Prévoir le contenu du poème à partir de ses mots-clés | 1) La professeure annonce que les élèves vont lire un poème qui parle d'un repas. Elle leur demande de dire les repas en français. 2) Elle écrit les mots-clés du poème au tableau: tasse, lait, sucre, café au lait, cuiller, cigarette, cendres et manteau de pluie. Elle leur demande de traduire les mots. Les élèves répondent à la question suivante: « De quel repas parle le poème?». 3) La professeure écrit le titre du poème au tableau et leur demande si leurs hypothèses étaient correctes. | Professeure ↔ Élèves | | 5 min. |
| Comprendre globalement le poème | La professeure distribue le poème et demande aux élèves de le lire silencieusement. Les élèves partagent leur interprétation du texte avec un partenaire. Ensuite, la professeure lit le texte à haute voix et demande à 3 élèves de le lire. Elle pose les questions suivantes: - Qu'est-ce que vous avez compris? - Que raconte ce poème? - Est-ce que ce poème est triste ou gai? | Travail Individuel Travail en groupe de deux Professeure ↔ Élèves | Poème «Déjeuner du matin» | 12 min. |
| Comprendre et interpréter le poème | Les élèves répondent aux questions de la fiche de lecture. Les réponses sont recueillies et discutées oralement. Pendant la discussion, la professeure explique que, comme Prévert a donné le moins d'informations possible sur les personnages et le contexte, le lecteur a un rôle important. | Travail individuel Professeure ↔ Élèves | | 15 min. |
| Exprimer ses réactions et opinion sur le texte | La professeure pose les questions suivantes: - Est-ce que vous avez aimé le poème? Pourquoi? | | | 3 min. |
| Réécrire la première strophe du poème | Devoir: Faire l'activité 10 de la fiche. | Travail individuel | | |

Déjeuner du matin

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler

Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder

Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder

Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré

Jacques Prévert (1972): *Paroles*. Paris: Gallimard.



QUESTIONS

1. Combien de personnages sont mentionnés dans le poème?

- a. un personnage b. deux personnages c. trois personnages

2. Est-ce que ces personnages se connaissent?

- a. Oui, les personnages se connaissent. b. Non, les personnages ne se connaissent pas.

2.1. Souligne les pistes que tu as utilisées pour répondre à la question 2.

3. À ton avis, qui sont ces personnages?

- a. Un père et son fils b. Un homme et sa femme c. Des amies d. Des inconnus e.
Autre: _____

4. Quand se passe l'histoire?

- a. Le matin b. L'après-midi c. Le soir d. La nuit

5. À ton avis, où se trouvent les personnages?

- a. dans un café b. chez eux c. dans un restaurant d. dans la rue

6. Relie les strophes à leur résumé.

- | | |
|----------------------|---|
| a. Première strophe | 1. L'homme se lève, mets son manteau et sort sans parler et sans regarder l'autre personne. |
| b. Deuxième strophe | 2. Le personnage pleure. |
| c. Troisième strophe | 3. L'homme prend le petit déjeuner et il ne parle pas. |
| d. Quatrième strophe | 4. L'homme fume et ignore l'autre personne. |

7. À ton avis, pourquoi est-ce qu'il ne parle pas ?

- a. Parce qu'il est fâché avec l'autre personnage. b. Parce qu'il est muet. c. Parce qu'il est timide.
d. Parce qu'il ne connaît pas l'autre personnage e. Autre: _____

8. Quels sentiments sont présents dans le poème ? Plusieurs réponses possibles.

- a. Tension b. joie c. indifférence d. tristesse e. amusement f. surprise

9. Qu'est-ce que l'homme boit au petit déjeuner? _____

10. Écris une strophe sur le déjeuner. Utilise le squelette du poème de Prévert.

Déjeuner

Il a mis _____
Dans _____
Il a mis _____
Dans _____
Il a mis _____
Dans _____
Avec _____
Il a tourné/ a coupé/a mangé
Il a bu _____
Et il a reposé _____
Sans me parler.

Vocabulaire:

- Les aliments (voir la fiche de vocabulaire)
- Les couverts
L'assiette – o prato
Le couteau – a faca
La fourchette – o garfo
Le verre – o copo
La bouteille – a garrafa

Civil Rights Movement Reading Project

Overview of the project: In pairs, students present a text related to the Civil Rights Movement to the class. They contextualize the text, interpret it and give their personal response to the text.

General aims:

- 1) To gain a deeper understanding of the Civil Rights Movement and the life of African Americans;
- 2) To contextualise, interpret and respond to a text;
- 3) To discuss and analyse the text with a partner;
- 4) To present the team's analysis of the text to the class.

Texts:

1) Poems

As I grew older by Langston Hughes
Democracy by Langston Hughes
The caged bird by Maya Angelou
The incident by Countee Cullen

2) Lyrics

Ain't gonna let nobody turn me around (traditional song)
Say it loud - I'm black and I'm proud by James Brown
Lift every voice and sing by James Weldon Johnson
Only a pawn in their game by Bob Dylan

3) Speeches

I've been to the mountaintop by Martin Luther King Jr
Speech on race by Barack Obama
The American Promise by Lyndon Johnson

Plan:

| Subsidiary aims | Lesson | Procedures | Materials | Time |
|--|------------------------------------|--|--|---------|
| To understand the project that he/she is expected to develop | 1 st lesson of the unit | T announces the project and explains what Ss are expected to do. T explains that Ss must: (1) briefly contextualise the text (i.e. introduce the author and the epoch); (2) analyse and interpret it; (3) respond to the text. | | 5 min. |
| To select the text that his/her team is going to analyse | 2nd lesson of the unit | T hands out the team tracking sheet and Ss write the names of the members of their team. Teams randomly select their texts. T hands out two copies of the text to each pair. | Team tracking sheet The titles of the texts Photocopies of the texts | 15 min. |
| To read and interpret the text individually | Homework | Ss read the texts, make notes, underline key words and sentences and try to answer the following question: what does this text mean to me? | Photocopies of the texts | |

| | | | | |
|--|-----------|---|--|----------|
| <p>To share and discuss his/her personal reading of the text with his/her partner</p> <p>To discuss and analyse the text using the guiding questions provided</p> | 1 lesson | <ol style="list-style-type: none"> 1) T asks Ss to share their personal readings of the text with their partner. 2) T hands out the guiding questions for reading the texts and Ss discuss and analyse the text using them. Pairs have to hand in their answers to the questions. 3) Ss decide what they need to research and divide their tasks. 4) Ss plan their presentation. <p>As students work, T circulates around the room, helping the pairs, redirecting them where necessary, and generally ensuring that they are on task. T uses the observation sheet to take notes.</p> | <p>Guiding questions for reading a poem</p> <p>Guiding questions for reading a speech</p> <p>Guiding questions for reading lyrics</p> <p>Observation sheet</p> | 90 min. |
| <p>To present the pair's reading of the text to the class.</p> <p>To self-evaluate his/her contribution to the project and the team's presentation.</p> <p>To identify what the texts have in common and analyse the values and beliefs underlying the texts</p> | 2 lessons | <ol style="list-style-type: none"> 1) Ss present their reading of the text to the class. Ss project either the whole text or parts of it during their presentation. Each pair has approximately 10 minutes to present the text. Those who are not presenting take notes and ask questions to their classmates. 2) Ss self-evaluate their work by filling in the "Team Project Processing Form". 3) Post- presentation reflection <p>T asks Ss to identify what the messages of the texts have in common. Ss write keywords that are associated to the message of these texts (e.g. racial pride, integration, hope, change, progress, unity...).</p> <p>T poses the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do these texts denounce racism and segregation? Which ones? - Do the texts convey a pessimistic or an optimistic message? - Do African Americans keep the hope in the face of difficulty? - How do they see the future? Do they fear the future or do they think the future holds the promise of a better life? - How prevailing is this attitude in American society? Is this hope just a characteristic of African Americans? Or is it a characteristic of the American people? - Do Americans believe in dreams? What is the American dream? - Do you think this idea shaped the nation? Have Americans defined their culture, politics and society around this idea? - How might the American Dream influence the way they see the future and live the present? - How do the Portuguese see the future? How do we see the past? | <p>Oral assessment grid</p> <p>Team Project Processing Form</p> | 180 min. |



Guiding Questions for Reading Poems

DISCUSS the following questions with your partner. You may use them to structure your oral presentation.

1. What is the message of the poem?

2. What people, places and events are mentioned?

3. Are there any symbols? What do they represent?

4. What does the poem tell you about the life of African Americans?

5. Describe what you find most interesting about this poem.

6. How does this poem make you feel? Explain.

What more do you want to know about the text and its author? How can you find out?



Guiding Questions for Reading Lyrics

DISCUSS the following questions with your partner. You may use them to structure your oral presentation.

1. What is the message of the song?
2. What people, places and events are mentioned?
3. Are there any symbols? What do they represent?
4. What does the song tell you about the life of African Americans and/or the Civil Rights Movement?
5. Describe what you find most interesting about this song.
6. What emotions might this song produce when sung? How does this song make you feel?

What more do you want to know about the text and its author? How can you find out?



Guiding Questions for Reading Speeches

DISCUSS the following questions with your partner. You may use them to structure your oral presentation.

1. What is the message of the speech?

2. What people, places and events are mentioned?

3. What strategies does the author use to add vitality and force to his speech?

4. What does the speech tell you about the life of African Americans and /or the Civil Rights Movement?

5. Describe what you find most interesting about this speech.

6. Underline three sentences/paragraphs that you consider inspirational or thought-provoking and explain your choice.

What more do you want to know about the text and its author? How can you find out?

Team Project Processing Form

Name _____ Date _____

Reflect on how well you and your teammate did as you worked on your project. Circle the number corresponding to how you feel about each statement.

1-Strongly disagree 2-Disagree 3-Neither agree nor disagree 4-Agree 5-Strongly agree

| How did I do? | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| I worked hard on the team project. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I cooperated with my partner. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I respected my partner's opinions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| How did our team do? | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| We worked together well. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Our project came out well. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Our presentation went well. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Reflection questions | |
|--|-------------------------|
| What would you do differently if you did this project again? | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| What did you learn from this project? | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |

Adapted from Kagan, Spencer & Miguel Kagan (2009): *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. p. 13.19.

**Oral Presentation
Analytic Scales**

| Fluency (25%) | | |
|----------------------|--|-----|
| Level 1 | Manages very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication. | 5% |
| Level 2 | Makes him/herself understood, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. | 10% |
| Level 3 | Expresses him/herself with relative ease, despite some problems with formulation resulting in pauses. | 15% |
| Level 4 | Produces stretches of language with an even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few pauses. | 20% |
| Level 5 | Communicates spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech. | 25% |

| Grammatical Accuracy (20%) | | |
|-----------------------------------|---|-----|
| Level 1 | Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns. Makes mistakes which lead to misunderstanding. | 4% |
| Level 2 | Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement. Some mistakes lead to misunderstanding. | 8% |
| Level 3 | Communicates with reasonable accuracy. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express. | 12% |
| Level 4 | Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding. | 16% |
| Level 5 | Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot. | 20% |

| Vocabulary (20%) | | |
|-------------------------|---|-----|
| Level 1 | Uses a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases. Repetition is frequent. Confusion and incorrect word choice frequently occur and hinder communication. | 4% |
| Level 2 | Uses a limited range of vocabulary; repetition is frequent. Errors still occur when expressing simple thoughts or handling familiar topics and situations. Errors occasionally hinder communication. | 8% |
| Level 3 | Uses sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions. Shows good control of elementary vocabulary but errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations. Errors do not hinder communication. | 12% |
| Level 4 | Uses a good range of vocabulary. Varies formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution. Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication. | 16% |

| | | |
|----------------|--|-----|
| Level 5 | Shows a very good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Occasional minor slips, but no significant vocabulary errors. | 20% |
|----------------|--|-----|

| Interaction (10%) | | |
|--------------------------|--|-----|
| Level 1 | Experiences difficulties in understanding follow-up questions. Can only answer if he/she can ask for repetition and if some help with the formulation of his /her reply is possible. | 2% |
| Level 2 | Understands and answers simple questions with a low degree of fluency and spontaneity. Occasionally needs help to express what he/she wants to say. Complex questions are not satisfactorily answered. | 4% |
| Level 3 | Understands and answers simple and complex questions with a fair degree of fluency and spontaneity. Straightforward questions are satisfactorily answered. Has difficulties in answering complex questions adequately. | 6% |
| Level 4 | Understands and answers all questions with a good degree of fluency and spontaneity which poses no strain for either him/herself or the audience. Most questions are adequately answered. | 8% |
| Level 5 | Understands and answers all questions effectively, often showing remarkable fluency and ease of expression. All questions are fully answered. | 10% |

| Thematic Development (25%) | Level 1 | Level 2 | Level 3 | Level 4 | Level 5 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Contextualizes the text by introducing the author and contextualizing the epoch of the author. | 1% | 2% | 3% | 4% | 5% |
| Identifies and explains the main ideas of the text, supporting his/her interpretation with relevant passages from the text. | 1% | 2% | 3% | 4% | 5% |
| Identifies the most relevant symbols in the text and explains what they represent./ Identifies the strategies that the author uses to add vitality and force to his speech. | 1% | 2% | 3% | 4% | 5% |
| Describes what the text tells the reader about the life of African Americans and/or the civil rights movement. | 1% | 2% | 3% | 4% | 5% |
| Gives his/her response to the text. | 1% | 2% | 3% | 4% | 5% |

These analytic scales are based on the following scales from the *Common European Framework of Reference for Languages*: “addressing audiences” (Council of Europe, 2001: 60), “spoken fluency” (*ibid.*: 129), “grammatical accuracy” (*ibid.*: 114), “vocabulary range” (*ibid.*:112) and “vocabulary control” (*ibid.*).

Exposição da Francofonia



La Francophonie

↑ **Légendes des photos:** 1. L'abbaye d'Einsiedeln; 2. Vue panoramique de Berne; 3. Le fromage suisse; 4. Le massif du Sântis (Alpes suisses).

Curiosités : 80 kilomètres de chemins de randonnée sillonnent le Parc National Suisse. Ils offrent des vues des plus intimistes de la nature qui se réinvente sans cesse.

→ **Gastronomie:** Il y a peu de plats nationaux. Les nombreuses spécialités locales reflètent la diversité linguistique et géographique de la Suisse. Les traditions culinaires d'origine paysanne proposent des plats robustes et riches en calories, justifiés en partie par la nature montagnarde de la Suisse avec ses hivers longs et rudes.

Nom du Pays La Suisse

Carte

Drapeau

| | |
|----------------------------------|---|
| Localisation : | Europe Centrale |
| Superficie : | 41 293 km ² |
| Nombre d'habitants : | 7 568 000 |
| Nom des habitants : | Suisses |
| Capitale: | Berne |
| Langue(s) officielle(s) : | Français, Allemand, Italien et Romanche |
| Monnaie: | Franc suisse |
| Régime politique : | République |
| Chef d'état : | Micheline Calmy-Rey |
| Personnalités : | Roger Federer, joueur de tennis |

Gastronomie:

Personnalités:

ESQM Nom : Madalena Cardoso Classe : 7A

cvii

Questionário

A fim de ajudares a tua professora a melhorar o seu trabalho, completa as frases abaixo. Por favor, responde de uma forma honesta e clara, procurando explicar as tuas afirmações. Este questionário é ANÓNIMO.

1. O que eu mais gostei de fazer nas aulas que leccionou foi...

2. O que eu menos gostei de fazer nas aulas que leccionou foi...

3. As actividades que funcionaram melhor foram...

4. As actividades que funcionaram menos bem foram...

Obrigada!



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
EVALUATION TEST - PAPER - 12TH FORM - FEBRUARY 2011

NAME:

NO.

CLASS:

I –Read the text to get a general idea of its meaning. Then, provide an appropriate title for the text and justify your choice in about 60 words.

The president-elect has invited as inauguration guests the nine black people who as children defied racist mobs in Arkansas over 50 years ago

Joanna Walters in New York

The Observer, Sunday 28 December 2008

When Barack Obama is inaugurated next month, thousands of African Americans who risked their lives in the civil rights movement will flock to Washington to witness the moment.

Among the vast crowds, none will feel more proud than a small group of black pioneers who faced down violent mobs more than 50 years ago when they struggled to end racial segregation in schools.

Beaten, kicked, spat at, threatened with death and abused daily for months after enrolling in a white high school in Arkansas, the "Little Rock Nine" have been invited as honoured guests to perhaps the most eagerly awaited inauguration in American history.

Melba Patillo, one of the nine, said: "I'm honoured that Barack Obama saw fit to invite me. **He** has said that he aspired to climb the steps of the White House because the Little Rock Nine climbed the steps of Central High School."

All of the group are still alive: some still live in Little Rock; others have scattered across the US and as far afield as Sweden, pursuing careers as bankers, psychologists and estate agents. [...]

The Nine did not know each other before they were enrolled at Central High School in 1957 following the historic Brown vs Board of Education ruling in the US Supreme Court, which decreed that the traditional segregation of schools separating whites from blacks was unconstitutional.

When **they** turned up at the prestigious all-white school, the group, who were only 14 or 15 years old, were confronted with hostile crowds. Pupils and their parents had formed a hate mob, and the racist governor of Arkansas ordered soldiers of the National Guard to bar **their** way into school.

In a momentous action that reverberated around the world, President Eisenhower ordered troops of the 101st Airborne to protect the nine and ensure their passage into the school. From then on the teenagers attended lessons, but ran the gauntlet of hatred daily. "We were hit, we were kicked down the steps, we had snowballs with rocks inside thrown at us. We were called everything and had death threats sent to us," said Minnijean Brown, one of the nine.

They were nine black pupils among 1,900 white peers. "It was pretty tough to handle, but we didn't run away. We knew we had a right to be there. All we wanted was equal access to the best education available and have a chance to be a part of the American Dream," said Carlotta Walls, who at barely 14 was the youngest of the nine. During months of torment, the nine ran the gauntlet of abuse at the hands of the racist crowds, which included some teachers, at the school. [...]

Jefferson Thomas was terrorised constantly at Central. Eventually he made a white friend at the school, but they were forced to keep their friendship secret.

The civil rights leader Martin Luther King met the nine and encouraged them not to give up. Patillo said: "I had eggs thrown all over me and I was whining to Dr King about **it**. He

said 'Melba, you are not doing this for yourself, you are doing this for generations yet unborn'. Now when I look at what Nelson Mandela did and slaves who revolted, and Rosa Parks, and Gandhi, we are all one." [...]

The nine were awarded the Congressional Gold Medal by President Bill Clinton in 1999. But the crowning confirmation of their battle for civil rights will come on 20 January in Washington DC.

"I'm incredibly excited. It's a high honour," said Ernest Green, who works in DC for a bank, a prospect that would have been unimaginable 51 years ago when he set out for school in Little Rock.

Abridged: <http://www.guardian.co.uk/world/2008/dec/28/usa-barack-obama-race?INTCMP=SRCH>

II

A. Do the following statements agree with the information given in the article? Read the text more carefully and say whether the statements are TRUE or FALSE. CORRECT the false ones.

1. The Little Rock Nine were nine African American students who enrolled in a white high school in Arkansas and were received with enthusiasm by the crowd.
2. The Little Rock Nine were a source of inspiration for Obama.
3. After a decision of the US Supreme Court that made separate education for black and white people legal, the Little Rock Nine were enrolled at Central High School.
4. The Little Rock Nine were not the only African American students at Central High School.

B. Find synonyms in paragraphs 7-11 for the following words:

- | | | | |
|----------------------------|--|---------|----------------|
| 1. a large crowd of people | 2. to be criticized or attacked by a lot of people | 3. hard | 4. complaining |
|----------------------------|--|---------|----------------|

C. Say who or what the following words refer to.

- | | | | |
|----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 1. he (line 8) | 2. they (line 16) | 3. their (line 18) | 4. it (line 31) |
|----------------|-------------------|--------------------|-----------------|

D. Answer the following questions using your own words as far as possible.

1. Describe the difficulties faced by the Little Rock Nine at Central High School.
2. Explain the contribution of the Little Rock Nine to the fight for civil rights.

III

A. Complete the sentences with the words below:

| |
|---|
| result in - as a result - result - caused by - due to - reason - in order to - with the aim of - the motives in |
|---|

1. Racism experienced by students at school may _____ early school dropout and lower educational outcomes.
2. All the evidence indicates that crime is not racially or genetically linked but is _____ social factors.
3. _____ racial segregation, he attended all-black schools.
4. The study shows that only 8 percent of public-school teachers nationwide are African American. _____, African American students have a lower chance of having a teacher who shares their race.
5. Research has been carried out _____ identifying the psychological effects of discrimination.

6. Racism is the _____ of a complex interplay of individual attitudes, social values and institutional practices.
7. The _____ for this decision is unclear.
8. Various civil rights organizations organized the “March on Washington” _____ raise awareness of the situation of black people in the USA.

B. Complete the following sentences with the verbs from the box. (In some cases, you need to add the preposition that usually goes with the verb).

| | | | |
|--------|---------|-------------------|------------|
| manage | achieve | succeed fulfil | accomplish |
|--------|---------|-------------------|------------|

1. The Civil Rights Movement _____ destroying the old Jim Crow laws.
2. The Civil Rights Movement _____ force the legal desegregation of public facilities.
3. Barack Obama _____ Martin Luther King’s dream.
4. I think Obama will be able to _____ his goals.

C. Rephrase the following sentences using a phrasal verb instead of the verbs in bold.

| |
|---|
| live up to - do away with – look down on – make up for – put up with – stand up for – give up on – come up with – get in on |
|---|

1. I’m not going to **tolerate** racial segregation any longer.
2. Nothing can **compensate for** the loss of a child.
3. The Little Rock Nine **defended** their rights.
4. Abraham Lincoln wanted to **abolish** slavery.

IV – ESSAY: Choose ONE of the following topics and write about 150 - 200 words.

1. Write an essay in which you explain the causes and purposes of the Civil Rights Movement.

2. *“Hate begets hate; violence begets violence; toughness begets a greater toughness. We must meet the forces of hate with the power of love...Our aim must never be to defeat or humiliate the white man, but to win his friendship and understanding”* (Martin Luther King, 1958).

What method of protest did Martin Luther King use? How did it differ from the one advocated by Malcom X? Which method do you prefer? In your opinion, which one is the most effective in promoting social change? Write an essay in which you describe these different methods of confronting racism and injustice and express your opinion. Give reasons to support your point of view.

| I | II | | | | III | | | IV |
|--------|----------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------|
| A. 11p | A 27p | B 4X3p=12p | D 4x4p=16p | E 2x15p=30p | A 8x2p=16p | B 4x3p=12p | C 4X4p=16p | 60 p |



Escola Secundária Quinta do Marquês

Contrôle écrit de français

7^{ème} Année – Niveau 1

Note: _____

Prof.: _____

Signature des parents: _____

NOM: _____ PRÉNOM : _____ CLASSE : _____ N° _____

DATE: _____

I

Compréhension écrite



Flora a 8 ans et habite à Bruxelles, la capitale de Belgique. Elle a un frère **aîné**, Raphaël. Ils fréquentent une école internationale et leurs amis **viennent** des quatre coins du monde.

Il y a 3 000 élèves de différentes nationalités dans l'école de Flora, âgés de 5 à 18 ans. Chaque élève a des cours dans sa langue **maternelle**. La majorité des cours de Flora sont en français, sa langue maternelle, mais elle apprend aussi l'anglais. Entre autres matières, elle étudie les maths, l'histoire et les arts plastiques.

Flora a école du lundi au vendredi, de 8 heures à 16 heures. Son frère et elle vont à l'école en bus. Ils le **prennent** tous les jours à 7h30. Chaque matin la classe de Flora débatait la **pensée** du jour. Après les cours du matin, les élèves ont une heure pour manger à la cantine. Ils ont chaque jour la possibilité de manger végétarien.

Le soir, Flora passe une heure à faire ses devoirs. Ses parents l'aident. Quand elle finit, elle lit ou joue du piano. Flora aime la musique.

Adapté de: Smith, Penny et al. (2007): *Ma super école*. Paris: Gallimard Jeunesse. p.42.

Glossaire

Aîné – mais velho; viennent – vêm; maternelle – materna; prennent – apanham; pensée – pensamento.

1. Quel est le titre le plus approprié pour le texte? Cochez (☒) la bonne réponse.

☐ L'école de Raphaël
en Belgique

☐ La famille de Flora
en Belgique

☐ L'école de Flora
en France

☐ L'école de Flora
en Belgique

2. Indiquez les phrases vraies (V) et les fausses (F).

- 2.1. Raphaël a moins de 8 ans. ____
- 2.2. Flora et Raphaël étudient dans une école internationale. ____
- 2.3. Les amis de Flora et Raphaël sont belges. ____
- 2.4. Flora ne va pas à l'école le mercredi. ____
- 2.5. Flora et Raphaël vont à l'école à pied. ____
- 2.6. La cantine de l'école a un menu végétarien. ____

3. Corrigez les phrases fausses.

4. Répondez aux questions par des phrases complètes.

4.1. Combien d'élèves fréquentent l'école de Flora?

4.2. Quelles matières est-ce que Flora apprend à l'école?

4.3. Pourquoi est-ce que la majorité des cours de Flora sont en français?

4.4. Qu'est-ce que Flora fait après l'école?

II
Vocabulaire

1. Écrivez le nom de chaque objet.



1.1. _____

1.2. _____

1.3. _____

1.4. _____



1.5. _____ 1.6. _____ 1.7. _____ 1.8. _____

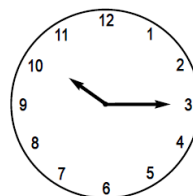
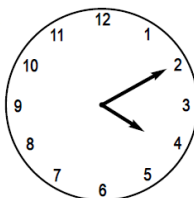
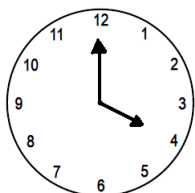
2. Remplissez les blancs avec les matières.

- 2.1. En _____ on étudie la langue anglaise.
 2.2. En _____ on pratique du sport et on fait de l'exercice physique.
 2.3. En _____ on apprend à dessiner.
 2.4. En _____ on apprend à faire des calculs.
 2.5. En _____ on étudie les animaux, les plantes et les minéraux.
 2.6. En _____ on étudie la langue portugaise.

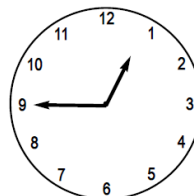
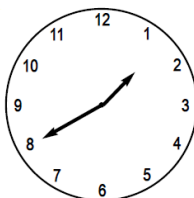
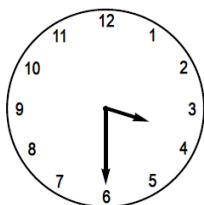
3. Écrivez le mot défini.

- 3.1. Le lieu où on peut consulter des livres. _____
 3.2. Le lieu de l'école où les élèves prennent le déjeuner. _____
 3.3. La personne qui contrôle les entrées et les sorties de l'école et maintient le calme et la discipline des élèves. _____
 3.4. La personne qui enseigne dans une école. _____

4. Quelle heure est-il? Écrivez l'heure courante.



4.1. _____ 4.2. _____ 4.3. _____



4.4. _____ 4.5. _____ 4.6. _____

III

Grammaire

1. Complétez les phrases avec les verbes entre parenthèses au présent.

- 1.1. Je _____ (lire) beaucoup de livres.
- 1.2. Le soir, Flora _____ (faire) les devoirs.
- 1.3. Vous _____ (écrire) bien.
- 1.4. Tu _____ (apprendre) le français.
- 1.5. Nous _____ (dire) un verbe.
- 1.6. Elles _____ (faire) du sport.
- 1.7. Flora et Raphaël _____ (apprendre) l'anglais.
- 1.8. Vous _____ (dire) merci.

2. Complétez au futur proche.

- 2.1. Je _____ (regarder) la télé.
- 2.2. Ils _____ (jouer) au football.
- 2.3. Nous _____ (dormir).
- 2.4. Tu _____ (faire) un examen.



3. Complétez avec les articles contractés qui conviennent.

- 3.1. Flora va _____ école.
- 3.2. On va _____ centre commercial.
- 3.3. Après on va _____ Galeries Lafayette.
- 3.4. Il parle _____ amis.
- 3.5. Il va jouer au foot avec les copains _____ école.

IV

Rédaction

En quelle année êtes-vous? Vous avez beaucoup ou peu de matières ? Quelles matières est-ce que vous étudiez? Quelles sont vos matières préférées? Quelles sont les matières que vous n'aimez pas? Pourquoi? Comment est votre école? Aimez-vous l'école? Pourquoi ? Écrivez un petit texte sur l'école et vous.

| I | II | III | IV |
|----------------|---------------|--------------|-----|
| 1. 2% | 1. 8x1% = 8% | 1. 8x1% = 8% | 15% |
| 2. 6x 2% = 12% | 2. 6x1% = 6% | 2. 4x1% = 4% | |
| 3. 8% | 3. 4x1% = 4% | 3. 5x1% = 5% | |
| 4. 4x4% = 16% | 4. 6x2% = 12% | | |